

**Entwicklung beruflicher Identität
von Jugendlichen auf dem Weg zur
Berufsreife**

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung des Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed.)
genehmigte Dissertation von

Simone Waplinger
aus
Mannheim

2013

Erstgutachter: Prof. Dr. Alfred Klaus

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Röben

Drittgutachter: Prof. Dr. Heiner Keupp

Fach: Pädagogische Psychologie

Tag der Mündlichen Prüfung: 28.10.2013

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	6
Vorwort	7
1. Einleitung	8
2. Problemstellung der Arbeit	11
3. Theoretische Ausgangspositionen	13
3.1 Identität im Wandel der Zeit	13
3.1.1 Vormoderne	13
3.1.2 Moderne	14
3.1.3 Postmoderne	21
3.1.4 Zusammenfassung	22
3.2 Selbstkonzept und Identität	24
3.2.1 Die Frage nach dem Selbstkonzept	24
3.2.2 Das Konstrukt der Identität	29
3.2.3 Zusammenfassung	49
3.3 Berufliche Identität aus entwicklungspsychologischer Sicht	53
3.3.1 Berufliche Identität als zentrale Teilidentität	53
3.3.2 Berufsfindung aus ontogenetischer Sicht: Basistheorien	57
3.3.3 Zusammenfassung	60
3.4 Berufswahltheorien	62
3.4.1 Tiefenpsychologischer bzw. psychoanalytischer Ansatz	62
3.4.2 Entwicklungspsychologischer Ansatz	72
3.4.3 Sozialpsychologischer bzw. soziologischer Ansatz	77
3.4.4 Aktueller Ansatz: Entwicklung einer Berufswahltheorie auf der Basis des Zwei-Komponenten-Modells nach Brandstädter	81
3.4.5 Zusammenfassung	85
3.5 Lebensphase Jugendalter	87
3.5.1 Versuch einer definitorischen Klärung	87
3.5.2 Biologische Entwicklung	88
3.5.3 Kognitive Entwicklung	94
3.5.4 Entwicklung der Bedeutungsbildung	101
3.5.5 Soziale Entwicklung	103
3.5.6 Entwicklungspsychologie der 10- bis 16-Jährigen aus (schul-) praktischer Sicht	108
3.5.7 Zusammenfassung	110

3.6	Situation der Hauptschule bzw. des Hauptschulzweigs	113
3.6.1	Rückblick: Entwicklung der Volksschulen in Deutschland	113
3.6.2	Funktionen von Schule	115
3.6.3	Die Weiterentwicklung der Hauptschulen heute	118
3.6.4	Zusammenfassung	121
4.	Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen	122
5.	Untersuchungsdesign	125
5.1	Durchführung der Untersuchung	125
5.2	Zusammensetzung der Stichprobe	128
5.3	Beschreibung der eingesetzten Verfahren	131
5.4	Statistische Daten	139
6.	Darstellung der Ergebnisse	145
6.1	Bereich Schule	145
6.2	Bereich Beruf	149
6.3	Bereich Familie	153
6.4	Bereich Freizeit	157
6.5	Bereich Zufriedenheit mit der eigenen Person	160
6.6	Bereich Stärken und Schwächen des Lern- und Arbeitsverhaltens	161
6.7	Bereich Zukunftserwartungen	163
7.	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	164
7.1	Bewährung der Hypothesen	164
7.1.1	Hypothese 1	164
7.1.2	Hypothese 2	167
7.1.3	Hypothese 3	169
7.1.4	Hypothese 4	170
7.1.5	Hypothese 5	176
7.2	Verallgemeinerung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen	183
7.3	Hinweise auf weiterführende Fragestellungen	188
	Literaturverzeichnis	190
	Anhang	199

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Darstellung des Selbstkonzepts nach Oerter (Oerter/Dreher 2008, S. 303-304), eigene Darstellung	27
Abbildung 2	Dreidimensionale Topographie des Selbsts nach Greve (Greve 2000, S. 20)	28
Abbildung 3	Eriksons Stufen der psychosozialen Entwicklung (Erikson 1973, S. 150-151)	30
Abbildung 4	Eriksons Überwindung psychosozialer Krisen durch Synthese des systolischen und des diastolischen Pols im Spannungsfeld (Wilkening 2009, S. 87)	33
Abbildung 5	Definitionskriterien für die vier Typen im Identity Status-Modell nach Marcia (Kraus 2000, S. 36)	35
Abbildung 6	Darstellung des Konstrukts Identität nach Haußer/Kampfshoff (Kampfshoff 1996, S. 36)	37
Abbildung 7	Darstellung des „Impression Management“ nach Goffman (Goffman 2003, S. 35), eigene Darstellung	41
Abbildung 8	Darstellung der dreifachen Identitätstypologie nach Goffman (Goffman 1992, S. 74-132), eigene Darstellung	42
Abbildung 9	Entwicklung der eigenständigen Identität nach Heitmeyer (Schwarte 2002, S. 270)	44
Abbildung 10	Identitätsentwicklung nach Fend (Fend 1991, S. 22)	45
Abbildung 11	Darstellung des Identitäts-Modells von Keupp, angeregt durch die Graphiken „Identität als Verknüpfungsarbeit“ (Keupp 2006, S. 191), „Kapitalsorten und Identitätsentwicklung“ (ebd. S. 202) und „Konstruktionen der Identitätsarbeit“ (ebd. S. 218), Modifikation durch Waplinger	48
Abbildung 12	Darstellung beruflicher Identität als Modell, eigene Darstellung	56

Abbildung 13	Übersicht über die Berufswahltheorien nach Ries (Ries 1970, S. 20-47)	62
Abbildung 14	Zwei-Komponenten-Modell des Copings nach Brandstädter (Wilkening 2009, S. 96)	85
Abbildung 15	Übersicht über Dissens und Konsens mit Ries' Berufswahltheorien (Ries 1970, S. 20-47),	86
Abbildung 16	Darstellung der Gestaltwandlungsprozesse (Klaus 2008, S. 14)	90
Abbildung 17	Darstellung der Unterstufen der Ebene „Formal-operatives Denken“ nach Piaget (Kegan 1994, S. 58)	99
Abbildung 18	Geschlechtsunterschiede in der Pubertät (Siegler et al. 2011, S. 603-605)	100
Abbildung 19	Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Havighurst unter der Perspektive des Übergangs zwischen Kindheit und frühem Erwachsenenalter (Oerter/Dreher 2008, S. 281)	105
Abbildung 20	Darstellung der Selektionsfunktion nach Klemm (Engelhardt 2000, S. 32)	117
Abbildung 21	Darstellung des zeitlichen Ablaufs der Untersuchung	127
Abbildung 22	Altersverteilung der Jugendlichen der Stichprobe	129
Abbildung 23	Wohlfühlen in der Schule, Mittelwerte	145
Abbildung 24	Angestrebter Schulabschluss, Angaben in Prozent	146
Abbildung 25	Einschätzung der Schwierigkeit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, getrennt nach Geschlechtern, Angaben in Prozent	147
Abbildung 26	Erlebte Unterstützung bei der Berufswahl, Mittelwerte	149
Abbildung 27	Einverständnis der Eltern mit der Berufswahl, Angaben in Prozent	150
Abbildung 28	Erwartungen an den zukünftigen Beruf, Mittelwerte	151

Abbildung 29	Einschätzung der Chance auf eine Arbeitsstelle nach der Ausbildung, Angaben in Prozent	152
Abbildung 30	Heiratswunsch, Angaben in Prozent	153
Abbildung 31	Gewünschtes Heiratsalter, Angaben in Prozent	155
Abbildung 32	Arbeits- und Betreuungsmodelle, Angaben in Prozent	156
Abbildung 33	Freizeitaktivitäten, Mittelwerte	157
Abbildung 34	Engagement in der Freizeit, Angaben in Prozent	158
Abbildung 35	Zufriedenheit mit der eigenen Person, Mittelwerte	160
Abbildung 36	Stärken und Schwächen des Lernens und Arbeitens, Mittelwerte	161
Abbildung 37	Zukunftserwartungen, Mittelwerte	163

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Zusammensetzung der Stichprobe nach Stufenzugehörigkeit und Schulort	130
Tabelle 2	Werte zum Zukunftsoptimismus	170
Tabelle 3	Werte zu den Erwartungen an den zukünftigen Beruf	173
Tabelle 4	Werte des Persönlichkeitsmerkmals Ehrgeiz	176
Tabelle 5	Passungsindex für die jeweiligen Berufsgruppen	179
Tabelle 6	Passungsindex für die Klassenstufen 7/8 und 9/10	180
Tabelle 7	Passungsindex für die Klassenstufen 7/8 und 9/10, getrennt nach Geschlecht	180
Tabelle 8	Erreichter/angestrebter Schulabschluss, Ergebnisse der 16. Shell-Studie 2010 (16. Shell-Studie, S. 73) sowie angestrebter Schulabschluss der vorliegenden Untersuchung	181
Tabelle 9	Mittelwerte und Standardabweichungen von Persönlichkeitsmerkmalen (Stärken und Schwächen zum Arbeitsverhalten), getrennt nach angestrebtem Schulabschluss	182

Vorwort

Allen, die durch ihre Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben, möchte ich an dieser Stelle aufrichtig danken.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Alfred Klaus, der mich nicht nur beim Strukturieren der Arbeit unterstützt, sondern mich darüber hinaus mit wertvollen Denkanstößen dazu ermutigt hat, in meinen Überlegungen stets einen Schritt weiter zu gehen.

Prof. Dr. Peter Röben möchte ich dafür danken, dass er sich auf die Betreuung dieses Themas eingelassen und für wichtige Impulse im Bereich der Berufswahltheorien gesorgt hat.

Ein spezieller Dank geht an Dr. Franz-Josef Geider, der mir die „Wunder der Statistik“ näher gebracht hat. Ihm ist es auch gelungen, mich darin zu bestärken, schwierige Phasen des Schreibens als Teil des Entstehungsprozesses einer Dissertation zu begreifen.

Für die Ermöglichung der empirischen Untersuchung danke ich den Schulleitern Frau Simone Gnädig und Herrn Roland Laubner, die mir unbürokratisch das erforderliche Maß an Zeit und Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt haben. Auch bedanke ich mich bei allen Jugendlichen, die sich auf das Bearbeiten der Fragebögen eingelassen haben.

Frau Nicole Scharbach war mir durch ihre Kompetenz und Erfahrung im Bereich der Berufsberatung und Berufswegplanung eine unschätzbare Diskussionspartnerin.

Zahlreiche weitere Menschen haben mich während dieser Zeit ermutigt und waren mir jeder für sich ein wertvolles „Gegenüber“. In besonderer Weise waren dies Herr Kurt Waplinger sowie Herr Klaus-Dieter Weber. Ihnen möchte ich stellvertretend für alle meine „Wegbegleiter“ an dieser Stelle besonders danken.

1. Einleitung

Vor noch nicht allzu langer Zeit hatte die Hauptschule einen festen Platz im Gefüge der Schullandschaft. Eltern hatten keinen Anlass, sich zu schämen, wenn ihr Kind eine Hauptschule besuchte und niemand, der davon Kenntnis hatte, bewertete diesen Umstand als Makel. Hauptschulabsolventen ergriffen solide Berufe und wurden in der Regel zu geachteten Mitgliedern der Gesellschaft. Die Entwicklung einer beruflichen Identität war ein Selbstläufer und verlief bei einem Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne größere Schwierigkeiten. Dies ist jedoch nicht so geblieben: Gesellschaftliche Entwicklungen stellten das zweigliedrige Schulsystem infrage, die Debatte um die Hauptschule entbrannte. Infolgedessen büßte die „Schulart Hauptschule“ massiv an Attraktivität für Eltern und Schüler ein. Plötzlich wurde die Tatsache, dass das eigene Kind am Ende der Grundschulzeit „nur“ eine Hauptschulempfehlung erhielt, durchaus als Mangel empfunden, dem es nach Möglichkeit auszuweichen galt. Ob eine Schule bzw. Schulart als „gut“ galt – also einen „guten“, nämlich höherwertigen Schulabschluss ermöglichte –, hatte plötzlich mehr Gewicht als die Frage, ob eine Schule gut für ein bestimmtes Kind sein und seine spezifischen Begabungen fördern würde.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an. Während ihrer Entstehung kam es zu deutlichen Reformen des Schulsystems. So stand zu Beginn noch die Grundidee, eine Untersuchung mit Hauptschülern¹ durchzuführen, um die Besonderheiten, aber eben auch die besonderen Schwierigkeiten dieser Schulart für ihre Schüler genauer unter die Lupe zu nehmen. Kernpunkt der Betrachtung sollte dabei die Entwicklung ihrer beruflichen Identität sein. Durch die schulischen Reformen entstand jedoch die Situation, dass es mit einem Mal – formal betrachtet – in den beiden Bundesländern der Untersuchung (Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz) keine Hauptschüler mehr gab. Dessen ungeachtet waren die Jungen und Mädchen, die bislang die Hauptschulen be-

¹ Wenn in dieser Arbeit von „Schülern“ die Rede ist, sind damit sinngemäß „Schülerinnen und Schüler“ gemeint; das gleiche gilt für „Lehrer“, auch hier wird an weibliche und männliche Vertreter gleichermaßen gedacht. Der besseren Lesbarkeit wegen wird jedoch auf die ausführliche Benennung beiderlei Bezeichnungen verzichtet.

sucht hatten, dieselben Personen wie noch tags zuvor, ausgestattet mit den gleichen Begabungen, Schwächen, Zielen und Hoffnungen wie bisher. Es bleibt abzuwarten, ob ein anderes Etikett Auswirkungen auf die eigentliche Problematik hat, die zu den Ursachen der Reformen geführt hat. Selbstverständlich bringen die schulischen Veränderungen neben den geänderten Schulbezeichnungen auch inhaltliche Umgestaltungen mit sich wie z. B. eine spätere Festlegung auf die Art des Schulabschlusses oder eine höhere Durchlässigkeit in andere Schularten. Nichtsdestotrotz gibt es „die Hauptschüler“ nach wie vor. Es mag nötig sein, nun etwas genauer hinzusehen, um sie in Klassen der Werkrealschule (in Baden-Württemberg) oder im Berufsreifezug der Realschule plus (in Rheinland-Pfalz) doch noch zu entdecken. Vielleicht geht der Politikwissenschaftler und Hochschullehrer Wilhelm Hennis etwas weit, wenn er sagt „Reformen kommen immer von den Benachteiligten. Wer vier Asse in der Hand hat, verlangt nicht, dass neu gegeben wird“ (Zimmerli/Wolf 2006, S.106). Dem kann entgegengehalten werden, dass es nicht die Hauptschüler in persona waren, die um eine Reformierung des Bildungswesens gebeten hatten. Möglicherweise waren sie indirekt aber doch insofern daran beteiligt, da durch die zurückgehende Frequentierung und mangelnde Akzeptanz der Hauptschule auf eine bestehende Problematik aufmerksam gemacht wurde.

Schwerpunkte sowohl der „alten Hauptschulen“ als auch ihrer Nachfolger sind eine Berufswegplanung mit und für ihre Schüler sowie eine erste berufliche Grundbildung. Diese ziehen sich in verschiedenen Unterrichtsprinzipien (wie z. B. ökonomische Bildung) gleichsam wie rote Fäden durch die Schuljahre und verfolgen das Ziel, die Jungen und Mädchen zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu befähigen, sie somit in ihrer „Reifung“ für einen Beruf zu begleiten und zu stärken. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welchen Aspekten für diese Anliegen besondere Bedeutung zukommt – was ist es, das Jugendliche beim Entwickeln einer positiven Perspektive unterstützt? Auf wessen Rat und Meinung legen sie dabei Wert? Unterscheiden sich Jungen und Mädchen in ihrer Berufswahl voneinander? Beeinflusst es die berufliche Perspektive, ob jemand in einer kleinen Stadt oder einer Stadt mittlerer Größe wohnt? Lernen

sich Jugendliche im Laufe ihrer Schulzeit besser einzuschätzen und wenn ja, woran könnte das liegen?

Aus diesen Gründen befasst sich die vorliegende Arbeit mit einer empirischen Untersuchung zum Thema der Entwicklung von beruflicher Identität bei Jugendlichen. Aufgrund der beschriebenen Entwicklungen erfolgt bei der Untersuchung eine Konzentration auf diejenigen Jugendlichen, die durch ihre Schulzugehörigkeit zunächst den Schulabschluss der Berufsreife bzw. des Hauptschulabschlusses anstreben. Schließlich scheint die Gruppe junger Menschen, für die diese Bemühungen stattfinden und die sowohl in Baden-Württemberg als auch in Rheinland-Pfalz Grund genug waren, das existierende Schulsystem deutlich zu reformieren, mehr als geeignet zu sein, im Zentrum einer Untersuchung zur beruflichen Identität zu stehen.

2. Problemstellung der Arbeit

Das Kernstück der vorliegenden Arbeit bildet eine empirische Untersuchung zum Thema der beruflichen Identität. Befragt wurden hierzu Jugendliche, die zum derzeitigen Zeitpunkt eine Hauptschule besuchten. Zwar existieren reichlich Forschungsarbeiten zum Themenkomplex Identität, auch setzen sich durchaus einige Schriften mit Fragestellungen der Berufswahl auseinander; die Idee, beides miteinander zu verknüpfen und eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Identität von Schülern auf dem Weg zur Berufsreife zu wagen, ist in dieser Form jedoch neu.

Die einleitenden Kapitel der Arbeit befassen sich zunächst mit dem theoretischen Hintergrund der Thematik. Dabei wird die Entwicklung von Identität im Wandel der Zeit betrachtet und sowohl eine inhaltliche als auch eine zeitliche Strukturierung anhand der Entwicklung der Moderne vorgenommen, angefangen in der Frühmoderne mit Kant bis zur Postmoderne, vertreten durch Keupp.

Im Anschluss daran erfolgt eine Erörterung der Begriffe Selbstkonzept und Identität, um ein Stück Klarheit in diese doch recht inflationär verwendeten Begriffe zu bringen und diesbezüglich Stellung zu beziehen. Zu diesem Zweck werden vorhandene einander ergänzende Konstrukte miteinander verknüpft. Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der beruflichen Identität liegt, wird dargestellt, dass der berufs- und ausbildungsbezogene Teil der Identität als zentrale Teilidentität zu verstehen ist, der die gesamte Entwicklung des Jugendlichen vorantreibt. Zur genaueren Veranschaulichung der verschiedenen Faktoren sowie ihrer Prozesshaftigkeit wird die berufliche Identität in einem neu geschaffenen Modell visualisiert. Auch die klassischen Berufswahltheorien finden in einer Gegenüberstellung Würdigung, erfahren jedoch darüber hinaus eine Ergänzung und Weiterentwicklung aus aktueller Sicht.

Da die eigentliche Untersuchung mit Schülern im Jugendalter durchgeführt wurde, werden die Besonderheiten dieser Lebensphase ausführlich dargestellt

und auf ihre Bedeutung für die Entwicklung der beruflichen Identität hin überprüft. Einen letzten Punkt der theoretischen Ausgangspositionen bildet die Situation der Hauptschule bzw. des Hauptschulzweiges. Dabei wird nach einem kurzen Rückblick auf die Entstehung erörtert, wie die derzeitige Weiterentwicklung dieses Bildungsgangs von statten geht.

Grundlage des empirischen Teils der Arbeit bildet eine Untersuchung mittels Befragung von Hauptschülern in Hemsbach (Baden-Württemberg) und Worms (Rheinland-Pfalz). Hier wurden Fragen zu verschiedenen Lebensbereichen wie Schule, Beruf, Familie und Freizeit gestellt, aber auch die Bewertung der Zufriedenheit mit der eigenen Person sowie eine Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen erfasst. Das Ganze geschah mit der Intention, mögliche Zusammenhänge zwischen verschiedenen Faktoren und der Entwicklung der Jugendlichen im Hinblick auf Berufswahl und die damit zusammenhängenden Prozesse zu untersuchen.

Eine Auswertung der Ergebnisse erfolgte nach Geschlecht, demographischem Hintergrund sowie Zugehörigkeit zur Schulklassenstufe in der Hinsicht, ob eine Klasse der Mittelstufe (7+8) oder eine Abschlussklasse (9+10) besucht wurde. Die Ergebnisse werden oftmals in Form von Mittelwerten dargestellt, dort, wo es sich anbietet, getrennt nach Geschlechtern. In einigen Fällen ist die Darstellung über Prozentwerte aussagekräftiger. Die gewonnenen Ergebnisse werden interpretiert und diskutiert, was eine Überprüfung von vorab formulierten Hypothesen erfordert. Schließlich wird eine Verallgemeinerung der gewonnenen Ergebnisse versucht und in einem letzten Punkt auf weiterführende Fragestellungen hingewiesen.

3. Theoretische Ausgangspositionen

3.1 Identität im Wandel der Zeit

Schon immer beschäftigen sich Menschen mit der Frage „Wer bin ich?“. Mit Beginn der gesellschaftlichen Moderne vor etwa 200 Jahren wurde diese Frage schließlich zum wissenschaftlichen Forschungsgegenstand; die Konstruktion von Identitäten wurde nun analysiert.

3.1.1 Vormoderne

In der Zeit der Vormoderne hatte Identität die „Funktion von festgelegten Rollen und eines traditionellen Systems von Mythen, die Orientierung und religiöse Sanktionen boten (...) Identität war unproblematisch und nicht Gegenstand von Reflexion oder Diskussion. Individuen durchlebten keine Identitätskrisen, noch änderten sie radikal ihre Identität“ (Kellner 1992, S. 141, zit. nach Kraus, 2000, S. 22). Menschen entwickelten ihre Identität ebenso, wie sie die ihnen zu- und vorgedachten Rollen erlernten und erwarben – der Sohn den Beruf des Vaters, das Mädchen die Tätigkeiten der Mutter rund um Haushalt und Kindererziehung, Adoleszente ihr „Frausein“ oder „Mannsein“ anhand von Verhaltensmustern in ihrer Familie und ihrem sozialen Umfeld. Es gab wenig Frei- und Spielräume für alternative Entwicklungen, im Gegenzug jedoch ein hohes Maß an Sicherheit und Verlässlichkeit. Identitätsentwicklung war geprägt von Introjekten.

Besonders prägend wirkten zu diesem Zeitpunkt Kants Vorlesungen zur Anthropologie. Die Fragestellungen, mit denen er sich im Wesentlichen beschäftigte, waren für das Menschenbild der Vormoderne in ungewöhnlichem Maß aufgeschlossen. So behandelte er im Rahmen der Vorlesungen die Frage, „was der Mensch als freihandelndes Wesen aus sich selber macht, oder machen kann und soll“ (Kant 1798, S. 119). Auch in heutiger Zeit könnte eine Vorlesung

durchaus eine solche Fragestellung aufgreifen. Kants Ziel war es, ein möglichst umfassendes Menschenbild zu zeichnen. Zu diesem Zweck scheute er sich auch nicht, neben einschlägigen philosophischen Werken aktuelle Literatur und Reiseberichte zu verarbeiten und dies mit eigener Beobachtung sowie dem, was man heute „gute Menschenkenntnis“ nennen würde, zu ergänzen.

Die Grundlage aller menschlichen Existenz sah Kant im Bewusstsein des Menschen; damit stimmte er Rationalisten wie Descartes zu. Gleichzeitig befand er aber auch die Ansicht von Empirikern wie Locke oder Hume für richtig, welche alles Wissen über die Welt aus der Sinneserfahrung ableiten wollten. Da Kant diese beiden Ansichten nicht nur als einander summativ ergänzend verstand, sondern vielmehr als einander bedingend, war er einer der Ersten, die sowohl die „Außen“- als auch die „Innen- Faktoren“ des Menschseins und Menschwerdens würdigte. Das macht ihn zu einem wichtigen „Vorboden“ der eigentlichen Identitätsforschung.

3.1.2 Moderne

Der Grundgedanke der Moderne ist die Idee der Konstruierbarkeit der eigenen Identität. Da die verschiedenen epochalen Konstruktionen voneinander abweichen, nimmt Kraus eine sinnvolle Unterteilung der Moderne in verschiedene Epochen vor, wobei er von drei Kriterien Gebrauch macht (Kraus 2000, S. 23-25):

Erstens erfolgt eine Differenzierung dahingehend, wie sehr die Idee einer eigenen Identität die Gesellschaft durchdrungen hat – mit anderen Worten, in welchem Maß nehmen alle Mitglieder einer Gesellschaft an diesem Diskurs teil?

Zweitens kann überprüft werden, inwiefern die eigene Identität als eine Frage der Wahl gedacht wird, wie extrem dieses Verständnis ist und inwiefern dies tatsächlich praktiziert wird. Möglich ist beispielsweise, dass trotz des Vorhan-

denseins einer Wahl von dieser Option in verschiedenen sozialen Kontexten nicht oder kaum Gebrauch gemacht wird – „Traue“ ich mich, mein Leben anders zu gestalten, als es von mir erwartet wird? Wie stark sind die gesellschaftlichen Sanktionierungen, mit denen ich zu rechnen habe und wie gehe ich damit um?

Drittens können Identitätsmodelle unter dem Aspekt der Stabilität betrachtet werden. In diesem Zusammenhang ist es eine Option, Stabilität als lebenslange Festschreibung zu verstehen; eine andere Möglichkeit ist die, Stabilität eher als eine Festlegung zu sehen, die ständig offen ist für einen Identitätsumbau. Die zweite Möglichkeit findet umso häufiger Zustimmung, je mehr wir uns der Gegenwart nähern.

Frühmoderne

Frühe Modernisten gehen davon aus, dass es kulturelle Elemente gibt, die jeder Praxis individueller Autonomie vorausgehen. Wagner nennt hier als Beispiel sprachlich-kulturelle Konfigurationen, in die Menschen hineingeboren werden (Wagner 1995, S.33). Dadurch wird den Bestrebungen von Individuen sowohl Form gegeben als auch Grenzen gesetzt. Ganz gleich, wie eine Person sich selbst definiert, sie wird immer aus dem „Pool“ dieser Formen schöpfen und sich auf die Gemeinschaft innerhalb dieser Grenzen beziehen. Gleichzeitig wird sie eben dadurch zum geschichtlichen Weg dieses Kollektivs beitragen.

Als erster seiner Zeit unternahm James den Versuch, das Selbst aus psychologischer Sicht zu betrachten. In seinem Werk „Principles of Psychology“ findet sich der wohl erste Definitionsversuch des Selbst: „Im weitestmöglichen Sinn ist das Selbst die Summe all dessen, was ein Mann sein eigen nennen kann, nicht nur seinen Körper und seine psychischen Kräfte (...)“ (James 1890, S. 291). Dabei unterschied er zwischen „I“ und „me“ und nahm eine weitere Unterteilung des „me“ in „material me“, „social me“ und „spiritual me“ vor. (vgl. Mummendey

2006, S. 20). Auch war es James, der bereits von „social selves“ (ebd. S. 29) sprach.

1925 ging Stern noch einen Schritt weiter, indem er eine Unterscheidung von Innen- und Außenperspektive vornahm. Diesen entscheidenden Entwicklungsschritt ordnete er dem Übergang vom Kind zum Jugendlichen zu. Stern ging davon aus, dass erst ab diesem Moment ein Ich-Bewusstsein entstehen könne, das es dem Jugendlichen ermöglicht, über sich selbst zu reflektieren (Stern 1925, S. 28-43). Diese Erkenntnis von der Unterscheidung eines inneren sowie äußeren Erlebens stellt einen wichtigen Baustein für die spätere Sozialpsychologie im Allgemeinen und die Identitätsforschung im Besonderen dar.

Die Sozialpsychologie geht jedoch auch von der Annahme aus, dass der Mensch ein Gegenüber benötigt, mit dem er in Kommunikation treten kann. Mead war es schließlich, der zu der Annahme gelangte, dass Kommunikation der Faktor sei, der zur Entwicklung des Menschen zum sozialen Wesen führt. Darüber hinaus schuf er eine Persönlichkeitstheorie, in der er zwei unterschiedliche Aspekte des Selbst unterschied: Auf der einen Seite „I“ / „Ich“, das als personales Selbst Spontaneität, Kreativität, zuweilen Unberechenbare und das einmalig Subjektive eines Menschen umfasst, auf der anderen Seite „Me“ / „Mir“, das als soziales Selbst von außen geprägt ist und versucht, den Anforderungen der Gesellschaft zu entsprechen (Garz 2006, S. 47). Im Grunde handelt es sich bei Meads Theorie um eine Erweiterung der Sichtweise von James.

Klassische Moderne

In der klassischen Moderne rückten die prozeduralen Aspekte von Identitätsbildung in den Vordergrund. Dabei wurde Identitätsbildung als Werk rationaler Handlungsträger in einer rationalen Gesellschaft gesehen. Diese Gesellschaft wurde wiederum in unterschiedliche Sphären der Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Kultur unterteilt. Die Konstruktion dieser Sphären sowie das Auf-

rechterhalten ihrer Wechselbeziehungen beschreibt Wagner als groß angelegten Versuch, individuelle Autonomie mit sozialem Ergebnis zu verbinden (Wagner 1995, S. 33-34). Folgt man dieser Sichtweise, kann sich das Subjekt in eine Zukunft als prästabilisierte Harmonie von subjektivem Wollen und gesellschaftlichem Angebot hinein entwerfen, wobei die Optionen für Identitätsbildung nun breiter gefächert und die gesellschaftlich getragenen und „abgesegneten“ Handlungsspielräume gewachsen sind. Zukünftige Identität wird seitdem projiziert, also beispielsweise wurde erst eine Ausbildung als „Projekt“ in Angriff genommen, im Anschluss die Gründung einer Familie. Soziale Identität ergibt sich weiterhin aus dem Platz, den jemand innerhalb der Gesellschaft einnimmt. Dabei ist das Projekt der klassischen Moderne eher als ideologischer Entwurf zu betrachten denn als soziale Praktik. Die Umsetzung auf breiter Ebene erfolgte zu diesem Zeitpunkt noch nicht, da sich die soziale Identität nach wie vor aus dem Platz in der Gesellschaft ergab. Optimistische Modernisierer gingen jedoch davon aus, dass ihre Fiktionen sich selbst verwirklichen würden, sobald die sozialen Bedingungen dafür geschaffen wären.

Vertreter des soziologischen Ansatzes sind Goffman und Krappmann. Goffman sprach von Identität als Invarianz von Merkmalen und unterschied dabei persönliche, soziale sowie Ich-Identität (Goffman 1992, S 9-155). In seiner späteren Arbeit befasst er sich schwerpunktmäßig damit, wie sich „das bedrohte Selbst“ nach außen darstellt, um von signifikanten Anderen auf eine bestimmte Art und Weise gesehen zu werden. Wie man sieht, gewannen die Beziehungen, die eine Person zu anderen Menschen einging, im Laufe der geschichtlichen Entwicklung zunehmend an Bedeutung.

Krappmann geht sogar so weit, Identität nicht als etwas Starres zu betrachten. Stattdessen nimmt er an, dass sie über Sprache immer wieder neu geschaffen werden muss. Damit dies gelingen kann, ist es aus seiner Sicht notwendig, bestimmte Funktionen im Interaktionsprozess zu erfüllen.

Der wichtigste Vertreter des psychologischen Ansatzes und zugleich der populärste Vertreter der klassischen Moderne ist Erikson, denn trotz der Debatte um sein Modell der Identitätsentwicklung legte er doch einen der Grundsteine für die moderne Identitätsforschung, der seiner Zeit angemessen war. Kraus bezeichnet Erikson zu Recht als „Bannerträger einer Identität der organisierten Moderne“ (Kraus 2000, S. 25).

Identität ist aus Eriksons Sicht die Fähigkeit des Individuums, sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt. Eine Verknüpfung der Gegenwart mit Vergangenheit und Zukunft sind für das Identitätsgefühl dabei ebenso wichtig wie die Kenntnis um das eigene „Gewordensein“, die eigene Geschichte. Erikson betont dabei die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft, hat dabei aber stets die Entwicklung der Einzelperson im Fokus. Er vertritt das epigenetische Prinzip, welches er dahingehend verallgemeinert, dass alles, was wächst, einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen – Neubildung und Erweiterung von Können finden stets auf der Grundlage vorangegangener Entwicklungsschritte statt. Die psychosoziale Entwicklung unterteilt er in acht Stufen, die in normativen Krisen bestehen: Jede Stufe stellt einen Konflikt dar, mit dem das Individuum sich aktiv auseinander setzt. Dabei kommt jede Phase zu ihrem Höhepunkt, tritt in eine kritische Phase ein und erfährt eine bleibende Lösung (Erikson 1973, S. 55-122).

Aufgrund des kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandels scheint es sinnvoll, Eriksons Thesen eher den Rang zeittypischer Muster zuzuordnen als den universeller Strukturprinzipien von Identitätsbildung, die er ihnen zugemessen hatte (vgl. hierzu auch Keupp 2006, S. 25-33). Eriksons Bezugsrahmen war eher spezifisch und bezog sich im Wesentlichen auf nordamerikanische männliche Jugendliche aus eher gutsituierten Familien in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts.

Nach Eriksons Modell bedarf es eines „gesunden Ichs“, um überhaupt die Normalität unterschiedlicher Selbsterfahrungen zu integrieren – gesellschaftliche

Umbrüche, dramatische biographische Veränderungen oder disparate Erfahrungen müssten demnach das Ich permanent überfordern und in eine Dauerkrise stürzen. Allerdings laufen die in der Postmoderne beschriebenen Verlusterfahrungen der Individuen in eben diese Richtung. Einem solchermaßen individualisierten Subjekt kann Eriksons Modell nicht mehr gerecht werden (vgl. Kraus 2000, S. 13-32).

Um den Veränderungen der gesellschaftlichen Realität Rechnung zu tragen, bedarf Eriksons Modell zumindest einer Erweiterung. Eriksons Schüler James Marcia entwickelte Eriksons Konzept weiter und ging über dessen Sichtweise hinaus, indem er die einfache Polarität (gelungene Identität versus Identitätsdiffusion) in ein Vier-Felder-Schema überführt: Sein Identity Status Model.

Dieses beinhaltet vier mögliche Ausprägungen des Identitätsstatus: Identity Achievement, Identity Diffusion, Moratorium und Foreclosure. Auf diese Weise wurde das Identitätskonzept Eriksons operationalisierbar. Bei dem von ihm zu diesem Zweck entwickelten Identity Status Interview (ISI) handelt es sich um ein strukturiertes Interview auf Fragebogenbasis von etwa 30 Minuten Dauer. In diesem Rahmen wurde es möglich, das Ausmaß an Verpflichtung, Krise und Exploration in den Bereichen Politik, Beruf und persönliche Beziehungen zu erfassen. Marcia war auch der erste, der Identitätsfindung nicht mehr als reinen Prozess des Jugendalters betrachtete, sondern ihn auf das gesamte Leben einer Person erweiterte (Straub in Greve 2000, S. 279-316), eine Sichtweise, die bis heute als selbstverständlich gilt.

Spätmoderne

Der fiktive Charakter der konzeptionalisierten Ordnung der Klassischen Moderne wurde von Spätmodernisten in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen gestellt. Die Idee prozeduraler Rationalität, so die Annahme, sei von zu vielen Vorannahmen abhängig und könne nicht aufrechterhalten werden (Kraus 2000, S. 23).

In den achtziger und neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts ging es in erster Linie um Prozesse der Individualisierung, der Entwurzelung der klassischen Formen von Gruppen sowie der Integration des Einzelnen.

Erst in dieser Zeit wurde die „Verheißung“ der Moderne, der Einzelne könne und müsse sich selbst konstituieren, tatsächlich auch über viele Bevölkerungsgruppen hinweg umgesetzt. Kraus spricht in diesem Zusammenhang von der „durchschnittlichen Exotik des westdeutschen Alltags“ und bringt blumige Beispiele: golfspielende Metzger, mercedesfahrende Landstreicher, waffensammelnde Finanzbeamte, Apothekerinnen in Nicaragua-Komitees . . . (Kraus 2000, S. 26). Es entsteht der Eindruck: Alles ist möglich.

Ansätze der Spätmoderne befassen sich stärker mit dem Fokus, wie Identitätsbildung innerhalb gewandelter Rahmenbedingungen gelingen kann. Als Kontrapunkt zu Erikson und Marcia, die ihre Forschungen mit Angehörigen der Mittelschicht durchgeführt hatten, treten nun Forschungen, die bedrohte Identität als Ausgangspunkt haben, in den Vordergrund, so basiert beispielsweise das Modell von Breakwell wesentlich auf einer Studie mit jungen Arbeitslosen in England (Breakwell 1986). Da Strategien zum Gelingen von Identitätsbildung erforscht werden sollen, scheint es sinnvoll, den Blick gerade auf Identitätsprozesse zu richten, die offensichtlich unter schwierigen Bedingungen ablaufen müssen. Das Interesse an einem solchen Fokus lässt sich mit den Worten von Leo Hendry veranschaulichen: „Wer etwas über den Zustand und vor allem die Entwicklungsdynamik einer Gesellschaft lernen will, muss auf die Ränder dieser Gesellschaft schauen. Vielleicht zeigen sich dort Entwicklungslinien schärfer und früher als in ihrem Zentrum.“ (Hendry 1994, zitiert nach Kraus 2000, S. 42). Dieser Sichtweise kann im Rahmen dieser Studie in besonderem Maß zugestimmt werden, da der Bereich des Hauptschulzweiges mit aller gebotenen Vorsicht in mancherlei Hinsicht durchaus als „Rand der Gesellschaft“ bezeichnet werden kann.

Als langjähriger Wegbegleiter der Identitätsforschung ist Fend zu nennen. Bereits in den 1970er Jahren befasste er sich mit der Frage, wie Jugendliche langsam herausfinden, was sie wollen und welche Stellung sie in der Welt einnehmen könnten. Mit seiner Offenheit für unterschiedliche Standpunkte ist es Fend gelungen, ein auch heute durchaus angemessenes Konzept von Identität zu entwickeln. Er würdigt Watermans Einteilung in Identitätsbereiche und stimmt Blasis Modifikationen der Erikson'schen Identität zu. Insgesamt geht es nach Fend bei der Identitätsentwicklung um den Aufbau von Perspektiven für die sinnvolle Gestaltung des Lebens auf persönlicher sowie gemeinschaftlicher Ebene. Bedeutsam sind dabei Wahrnehmungen und Bedeutungsverleihungen, die Entwicklung normativer Konzepte des Wünschenswerten sowie die Einübung von Handlungen bzw. der Aufbau von Handlungsbereitschaften (Fend 1991, S. 16-28).

3.1.3 Postmoderne

In der Postmoderne schließlich scheint Identität immer fragiler zu werden. Die subjektive Empfindung von Kohärenz wird teilweise als Selbsttäuschung gedeutet: „Die völlig vereinte, sichere und kohärente Identität ist eine Phantasie“ (Hall 1992, S. 277). Demnach würde sich das Subjekt in einem Strudel von Dezentrierung und Zersplitterung erschöpfen, was in dieser Form sicherlich nur wenigen nachvollziehbar erscheint. Um Perspektiven entwickeln zu können, wäre ein sicherer Platz in der Gesellschaft notwendig – dieser würde jedoch nicht mehr hinreichend geboten und wäre vom Einzelnen auch nicht mehr herzustellen (Gergen 1993, S. 6). Soziale Konstruktionen wie Kohärenz und Identität wirken nun obsolet und es entstehen Forderungen, von diesen Relikten Abschied zu nehmen.

Um den gewandelten Anforderungen doch noch gerecht werden zu können, stellen vielfältige soziale Ressourcen eine gute Basis dar. Auch scheint es für das Individuum hilfreich, die multiplen Realitäten, in denen es lebt, verknüpfen

und kombinieren und mit Ambiguitäten leben zu können – denn „Ambivalenz ist das Mindeste, womit man bei den gegenwärtigen Weltverhältnissen rechnen muss“ (Welsch 1990, S. 192).

Heiner Keupp siedelt seine Arbeit selbst in der Spätmoderne an (vgl. hierzu den Untertitel zu seinem Buchs „Identitätskonstruktionen“ aus dem Jahr 2006) „Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne“). So bringt er beispielsweise auf eindrucksvolle Weise auf den Punkt, welche Umbruchserfahrungen sich in spätmodernen Gesellschaften vollziehen (Keupp 2006, S. 46). Jedoch treffen einige der genannten Beschreibungen postmoderner Identität durchaus auf Keupps Arbeit zu, wenngleich Keupp nicht so weit geht, Identität und Kohärenz als obsolet zu betrachten. Da er sich durch die Art seiner Konzepte jedoch deutlich von Vertretern der Spätmoderne wie Fend abgrenzt, ist es wohl nicht vermessend, ihn als gemäßigten Vertreter der Postmoderne zu benennen. Hinzu kommen inhaltliche Überlappungen zwischen Spätmoderne und Postmoderne, weswegen manche Autoren die beiden Begriffe nebeneinander verwenden (vgl. Kraus 2000, S. 29).

Wie schon in der Spätmoderne, so wird auch in der Postmoderne Identitätsbildung nicht mehr als adoleszente Aufgabe gesehen, sondern - in vielleicht noch stärkerem Maße - als lebenslanger Prozess. Diese Sichtweise, für die Marcia seinerzeit den Grundstein legte, wird nun zunehmend als selbstverständlich hingenommen.

3.1.4 Zusammenfassung

Im Laufe der vergangenen 200 Jahre rückte Identität ins Interesse der Sozialforschung. So vermittelte Identität zur Zeit der Vormoderne ein hohes Maß an Sicherheit, bot im Gegenzug jedoch nur wenig Freiräume für alternative Entwicklungen. Als Grundgedanke der Moderne – unterteilt in Frühmoderne, Klassische Moderne und Spätmoderne – rückte der Gedanke der Konstruierbarkeit

der eigenen Identität in den Vordergrund. Diese Entwicklung vollzog sich zunächst sehr zurückhaltend. So bot die Frühmoderne schlicht mehr Handlungsspielräume, aus denen Personen im Gegensatz zur Vormoderne schöpfen konnten, doch geschah diese Auswahl stets mit Bezug auf die Gemeinschaft und deren Grenzen. Während der klassischen Moderne rückten prozedurale Aspekte von Identitätsbildung in den Vordergrund: Identitätsbildung wurde zu einem aktiven Werk rationaler Handlungsträger in einer rationalen Gesellschaft. In der Spätmoderne kam es schließlich verstärkt zu Prozessen der Individualisierung und damit zur Entwurzelung der klassischen Form von Gruppen; in den Fokus rückte die Frage, wie die Bildung von Identität innerhalb gewandelter Rahmenbedingungen weiterhin gelingen könnte. Vielfältige soziale Ressourcen gewinnen zur Zeit der Postmoderne an Relevanz, da nur unter diesen Bedingungen der scheinbar immer fragiler werdenden Identität Kohärenz verliehen werden kann. Der bedeutendste Schritt im Laufe dieser Entwicklung ist die Erkenntnis, dass die Bildung von Identität im Laufe der Zeit zunehmend nicht mehr als Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz gesehen wird, sondern als lebenslanger Prozess. Da inzwischen jegliches Lernen sowie die Fähigkeit des Menschen, sich zu verändern und weiterzuentwickeln, nicht mehr auf die Zeit der Adoleszenz beschränkt gesehen wird, ist auch die Anerkennung von Identitätsbildung als lebenslange Entwicklung nur konsequent. Dies spielt in Bezug auf die vorliegende Arbeit insofern eine Rolle, da auch die Bildung beruflicher Identität zwar einerseits zentrales Thema der Adoleszenz ist, gleichzeitig aber nicht mit ihr ihren Abschluss findet, sondern auch hier lebenslange Entwicklungen stattfinden.

Nach der Betrachtung von Identität im Wandel der Zeit werden im folgenden Kapitel die Konstrukte Identität und Selbstkonzept mit dem Ziel einer begrifflichen Klärung erörtert und voneinander abgegrenzt

3.2 Selbstkonzept und Identität

Wer bin ich und was kann ich? Im Zuge ihrer Berufswahlprozesse kommen Jugendliche an diesen beiden Fragen nicht vorbei. Was sich hinter eben diesen Fragen verbirgt, ist jedoch nichts anderes als die Konstrukte von Identität und Selbstkonzept.

3.2.1 Die Frage nach dem Selbstkonzept

Aufgrund der Vielfalt von Definitionsansätzen zu Selbstkonzept soll an dieser Stelle die Kategorisierung nach Filipp dargestellt werden (Filipp 1980, S. 106-107), welche zu einer besseren Übersicht der verschiedenen Auffassungen des Selbstkonzepts beiträgt. Gleichzeitig muss jedoch angemerkt werden, dass sich die sehr gelungenen Definitionsansätze des Selbstkonzepts meist nicht auf einen ihrer Punkte beschränken, sondern aus mehreren Aspekten schöpfen.

1. Selbstkonzept als kognitive Ausgestaltung des Person-Umwelt-Bezugs

Das Selbstkonzept einer Person wird oftmals definiert als kognitive Ausgestaltung des Person-Umwelt-Bezugs. Nach dieser Definition findet im Wesentlichen eine Überprüfung der Person darüber statt, mit welcher Variabilität jemand die Grenzziehungen zwischen „Ich“ und „Außenwelt“ vornimmt.

Dabei wird hinterfragt, inwieweit Einschätzungen und Bewertungen der eigenen Fähigkeiten – beispielsweise die Überzeugung „Ich kann gut im Team arbeiten“ – tatsächlich auf eigene Beurteilungen zurückgehen, weil man sich selbst so erlebt, oder doch eher auf einer Sichtweise von anderen Personen basieren und diese die Erkenntnis deutlich machen.

Obwohl es sich hierbei um einen relevanten Punkt handelt – was kommt

von mir, was von außen? – erscheint eine Definition des Selbstkonzepts, die sich auf diesen einen Aspekt beschränkt, nicht ganz hinreichend.

2. Selbstkonzept als Gesamtheit der Sichtweisen einer Person von sich selbst

In diese inhaltlich umfassendste Kategorie fallen diejenigen Definitionen von Selbstkonzept, welche davon ausgehen, dass zum Selbstkonzept die Gesamtheit aller Sichtweisen gehört, die eine Person von sich geformt hat.

Dieser Standpunkt beinhaltet im Grunde alle Eigenschaften einer Person, die zu ihrer Selbsteinschätzung führen. Um beim oben genannten Beispiel zu bleiben: „Ich habe ein Interesse für andere, bin kompromissbereit und teile Verantwortung gerne mit anderen, deswegen kann ich gut im Team arbeiten“.

Filipps eigene Definition des Selbstkonzepts ist in dieser Kategorie anzusiedeln. Von ihr stammt die These, Selbstkonzept als „Gesamtheit des vergleichsweise zeitstabilen Wissens (zu) verstehen, also das selbstbezogene Wissenssystem einer Person“ (Amelang et al. 2006, S. 405).

Als Quellen selbstbezogenen Wissens werden genannt:

- die Beobachtung eigenen Verhaltens und Erlebens
- die Beobachtung physiologischer Zustände
- Informationen aus sozialer Rückmeldung
- soziale Vergleichsprozesse (vgl. Schütz 2000, S. 191).

3. Selbstkonzept unter dem Blickwinkel der affektiv-evaluativen Tönung

Andere Definitionen von Selbstkonzept beschränken sich auf den Blickwinkel der affektiv-evaluativen Tönung. Vereinfacht ausgedrückt wird Selbstkonzept in diesem Bezugsrahmen als positives oder negatives Selbstwertgefühl verstanden. Dies könnte sich beispielsweise in der Aussage „Ich bin stolz darauf, gut im Team arbeiten zu können“ äußern.

Mummendeys Definition des Selbstkonzepts hat ihren Schwerpunkt im Bezugsrahmen von Punkt 2 der Kategorisierung nach Filipp, geht jedoch darüber hinaus. Er versteht das Selbstkonzept eines Individuums als Gesamtheit seiner Selbstbeurteilungen. Diese umfassen dabei die Vielzahl selbstbezogener psychologischer Vorgänge, die sich in Urteilen über die eigene Person ausdrücken – welche Gefühle ein Mensch hat, welche Erwartungen er sich selbst gegenüber hegt, wie er sich bewertet. Zum Selbstkonzept gehören also sowohl kognitive sowie affektive Komponenten – eine Person nimmt sich selbst in ganz bestimmter Weise wahr; gleichzeitig bewertet sie sich selbst mehr oder weniger positiv (vgl. Mummendey 2008, S. 29). Diese Bewertung greift Punkt 3 nach Filipp auf. Anders ausgedrückt: Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person, wobei unter „Einstellungen“ zeitlich stabile und konsistente Ergebnisse psychischer Prozesse von Kognition, Emotion und Motivation zu verstehen sind (vgl. Mummendey 2006, S. 38-39).

Oerters Konstrukt des Selbstkonzepts beinhaltet sogar alle drei Aspekte nach Filipp und ist damit trotz seiner formalen Knappheit inhaltlich umfassend. Zunächst unterscheidet er zwei Hauptkomponenten des Selbstkonzepts, eine affektive und eine kognitive. Dabei erfasst die affektive Komponente das Selbstwertgefühl (self-esteem) und das Selbstvertrauen (self-assurance). Dies ist bei Punkt 3 der Kategorisierung nach Filipp anzusiedeln. Die kognitive Komponente beinhaltet das Wissen einer Person über sich selbst sowie ihre Selbstwahrnehmung. Wissen über sich selbst kann als Punkt 2 nach Filipp betrachtet werden, Selbstwahrnehmung im Sinne einer Unterscheidung der Wahrnehmung durch andere als Punkt 1. Von dieser Annahme ausgehend, können zwei „Selbste“ eines jeden Menschen unterschieden werden, das „persönliche“ sowie das „soziale“ Selbst. Hinter dem persönlichen Selbst verbirgt sich die Bewertung, der sich ein Mensch selbst unterzieht - wiederum Punkt 3, da sich das Selbstwertgefühl aus dieser Bewertung heraus entwickelt. Soziales Selbst bezeichnet die Ansicht einer Person darüber, wie sie glaubt von anderen gesehen zu werden. Dies entspricht Punkt 1 in der Hinsicht, Klarheit darüber zu haben, welche Sichtweisen „von außen“ kommen. Das soziale und personale Selbst

ergänzen sich wiederum zu einem weiteren Aspekt von Punkt 2 (Oerter/Dreher 2008, S. 303-304).

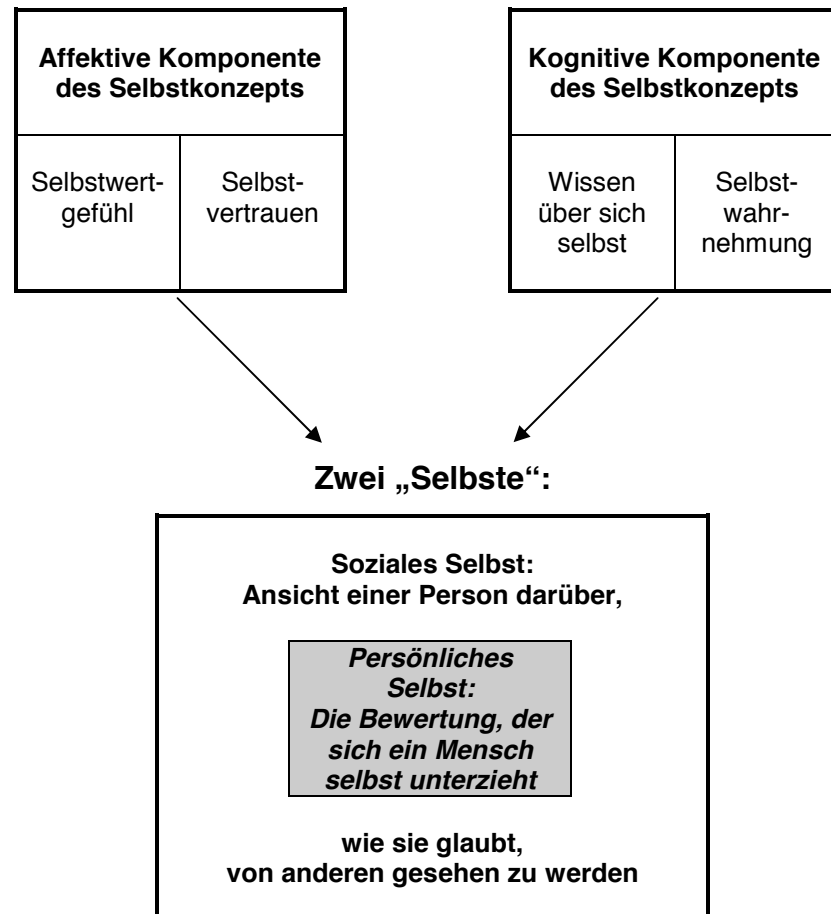


Abbildung 1: Darstellung des Selbstkonzepts nach Oerter (Oerter/Dreher 2008, S. 303-304), eigene Darstellung

Greve hat eine sehr anschauliche Einteilung des Selbst in drei Dimensionen vorgenommen. Diese würde sich nicht ohne konzeptuelles „Verbiegen“ in die Kategorisierung nach Filipp einordnen lassen, da Greve das Konstrukt Selbstkonzept von einer ganz anderen Warte aus beleuchtet. So nimmt er eine Betrachtung unter zeitlicher Perspektive vor, greift den Realitätsbezug auf und kombiniert schließlich die Bausteine aller Dimensionen.

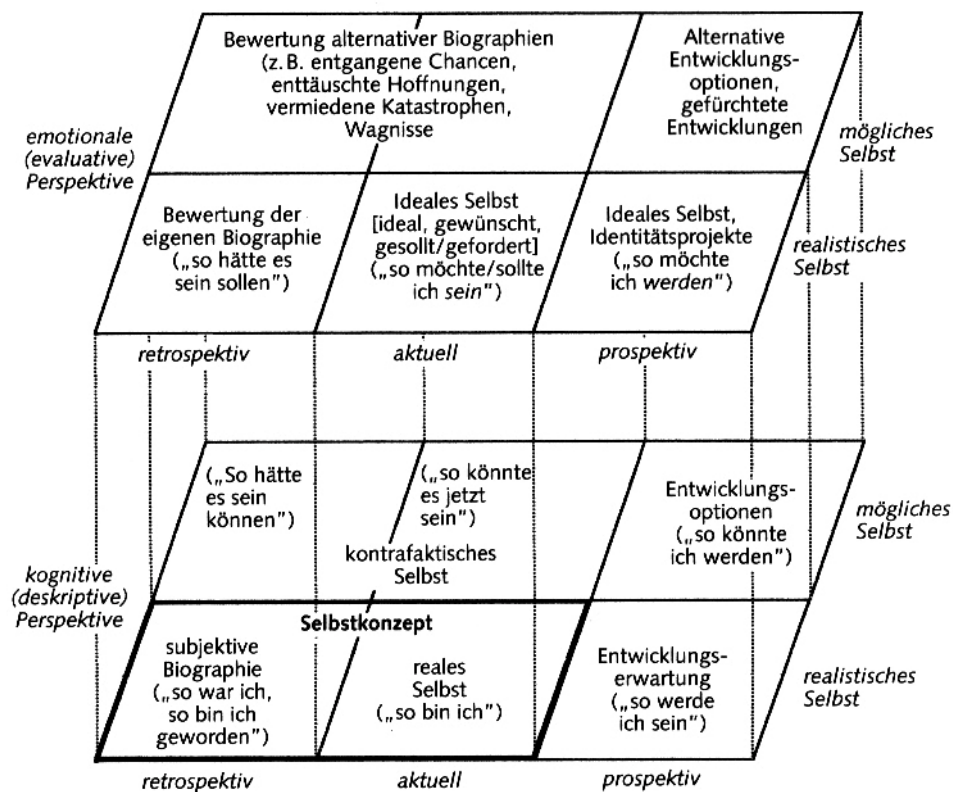


Abbildung 2: Dreidimensionale Topographie des Selbsts nach Greve (Greve 2000, S. 20)

Bei der ersten Dimension handelt es sich um die zeitliche Perspektive, da das Selbstbild über den aktuellen Zustand einer Person hinaus geht und die Biografie einerseits sowie die Zukunftspläne andererseits umfasst. Dem Werdegang kommt dabei ein oftmals höherer Stellenwert zu als aktuellen Aspekten.

In der zweiten Dimension findet die Unterscheidung zwischen realem und möglichem Selbst statt, und zwar bezüglich aller zeitlichen Dimensionen. Mit Blick auf die Vergangenheit nennt Greve vor allem verpasste Chancen sowie Gefahren, die identitätsstiftende Bedeutung haben können, im Bereich der Zukunft wird unterschieden zwischen „sicherer Erwartung“ und „bloß denkbaren Alternativen“.

Die dritte Dimension nimmt schließlich eine Unterscheidung zwischen der deskriptiven und der evaluativen Komponente des Selbstbildes vor. Im Vordergrund steht hierbei der Vergleich des idealen mit dem tatsächlichen Selbst, der

in allen drei zeitlichen Dimensionen stattfinden kann (vgl. Greve 2000, S. 18-21).

3.2.2 Das Konstrukt der Identität

Im Kapitel „Identität im Wandel der Zeit“ wurde der Begriff der Identität aus geschichtlicher Perspektive beleuchtet. Im Fokus stand die Frage, seit wann und in welcher Form es Identitätsforschung überhaupt gibt und wie sich die Meinung darüber, was mit Identität gemeint ist, im Laufe der Zeit verändert hat. Dabei wurde deutlich, dass sich die Veränderungen der Gesellschaft stets auch als Abbild in ihrer Sichtweise von Identität fanden – wenn auch zu manchen Zeiten als ein eher schwaches Abbild.

An dieser Stelle soll nun der Schwerpunkt auf dem konstruktivistischen Aspekt liegen: Was ist Identität, woraus setzt sie sich - aus heutiger Sicht - zusammen?

Identität nach Erikson

Aus der Sicht Eriksons ist Identität die Fähigkeit eines Individuums, sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt. Obwohl er die Bedeutung der wechselseitigen Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft hervorhebt – schon im ersten antwortenden Lächeln des Säuglings finde sich etwas von einer Selbst-Erkennung, verbunden mit einer gegenseitigen Anerkennung – liegt sein Fokus auf der Entwicklung der Einzelperson. Erikson beschreibt die Entwicklung der kindlichen bzw. der menschlichen Identität, ohne jedoch den Identitätsbegriff an sich jemals wirklich zu erläutern. Diese entfaltet sich im Spannungsfeld zwischen den Bedürfnissen und Wünschen des Kindes als Individuum und den sich im Laufe der Entwicklung permanent verändernden Anforderungen der sozialen Umwelt. Eriksons Entwicklungstheorie spricht damit den Beziehungen und der Interaktion des Kindes mit seiner personalen und auch

gegenständlichen Umwelt eine tragende Rolle zu. Innerhalb seiner Entwicklung durchläuft der Mensch phasenspezifische Krisen und Konflikte, welche durch die Konfrontation mit den gegensätzlichen Anforderungen und Bedürfnissen ausgelöst werden und deren Bewältigung Erikson als Entwicklungsaufgabe bezeichnet.

Erikson unterteilt die psychosoziale Entwicklung in acht Stufen, die jeweils einen Konflikt darstellen, mit dem sich das Individuum aktiv auseinandersetzt. Jede Phase kommt zu ihrem Höhepunkt, tritt in eine kritische Phase und erfährt eine bleibende Lösung.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglingsalter	Urvertrauen gg. Mißtrauen				Unipolarität gg. vorzeitige Selbstdifferenzierung				I Säuglingsalter
II Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel			Bipolarität gg. Autismus				II Kleinkindalter
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl		Spielidentifikation gg. (ödipale) Phantasie-Identitäten				III Spielalter
IV Schulalter				Wertsinn gg. Minderwertigkeitsgefühl	Arbeitsidentifikation gg. Identitätssperre				IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewissheit gg. peinliche Identitätsbewußtheit	Experimentieren mit Rollen gg. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion	Sexuelle Intimität gg. bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Erwachsenenalter					Solidarität gg. soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung			VI Frühes Erwachsenenalter
VII Erwachsenenalter							Generativität gg. Selbstabsorption		VII Erwachsenenalter
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität gg. Lebensekel	VIII Reifes Erwachsenenalter

Abbildung 3: Eriksons Stufen der psychosozialen Entwicklung (Erikson 1973, S. 150-151)

Stufe 1: Urvertrauen versus Urmissstrauen (1. Lebensjahr):

Die Entwicklungsaufgabe eines Kindes während der ersten zwölf Lebensmonate besteht darin, ein Gefühl des „Sich-Verlassen-Dürfens“ zu entwickeln (Erikson 1973, S. 62). Damit dies gelingen kann, benötigt das Kind eine Bezugsperson, die seine Bedürfnisse nach Sicherheit, Geborgenheit, körperlicher Nähe sowie nach Nahrung erfüllt.

Stufe 2: Autonomie versus Scham und Zweifel (2. bis 3. Lebensjahr):

Erikson bezeichnet dieses Stadium als „entscheidend für das Verhältnis zwi-

schen Liebe und Hass, Bereitwilligkeit und Trotz, freier Selbstäußerung und Gedrücktheit“ (Erikson 1973, S. 78). Diese Stufe ist geprägt von hoher Ambivalenz: Festhalten und loslassen, weggehen und zurückkommen. Gelingt es dem Kind, Selbstbeherrschung ohne Verlust des Selbstgefühls zu entwickeln, entsteht in ihm ein bleibendes Gefühl von Autonomie.

Stufe 3: Initiative versus Schuldgefühl (3. bis 6. Lebensjahr):

Ein Kind, das eine Lösung für sein Autonomieproblem gefunden hat, steht nun vor der Aufgabe herauszufinden, was für eine Art von Person es werden will. Dazu spielt es mit der Idee, wie es sein würde, Vater oder Mutter zu sein – es „identifiziert sich“. Der Bewältigung des „Ödipuskomplexes“ misst Erikson dabei ein deutliches Gewicht bei. Weiter geht es in diesem Stadium um die „Herrschaft des großen Lenkers der Initiative“ - des Gewissens (ebd. S. 94). Auch hier gilt es eine Balance zu wahren, weder zu moralisieren noch zu überkompensieren. Gelingt dies, verlässt das Kind diese Phase mit einem Gefühl „ungebrochener Initiative als Grundlage eines hochgespannten und doch realistischen Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit“ (ebd. S. 87-88).

Stufe 4: Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl (6. Lebensjahr bis Pubertät):

Ein Kind in diesem Alter will, dass man ihm zeigt, wie es sich mit etwas beschäftigen und mit anderen zusammen tätig sein kann. Das Bedürfnis des Kindes, etwas Nützliches und Gutes zu machen, die Lust an der Vollendung eines Werkes, bezeichnet Erikson als Werksinn (ebd. S. 103). Die Gefahr dieser Phase liegt in der Entwicklung eines Gefühls von Unzulänglichkeit oder Minderwertigkeit.

Stufe 5: Identität versus Identitätsdiffusion (Jugendalter):

Alle Sicherungen, auf die ein Jugendlicher sich bisher hatte verlassen können, werden in dieser Phase aufgrund des raschen Körperwachstums erneut infrage gestellt. Die Meinung „signifikanter Anderer“ nimmt nun stark an Gewicht zu, die Festigung der eigenen sozialen Rolle steht im Vordergrund. Aufgabe des Ju-

gendlichen ist es, all sein Wissen über sich und die Welt zusammenzufügen und ein Selbstbild zu formen, das für ihn und die Gemeinschaft gut ist: Die in der Kindheit gesammelten Ich-Werte münden im günstigen Fall in die Ich-Identität. Als Gefahr dieses Stadiums nennt Erikson die Identitätsdiffusion. Hauptsächlich findet dies Ausdruck in der Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden (ebd. S. 106-114).

Die Kernaussage dieses Punkts hat bis heute an Aktualität nichts eingebüßt. Der bedeutende Stellenwert, den bereits Erikson der Bildung einer beruflichen Identität zuspricht, bildet einen zentralen Punkt der vorliegenden Untersuchung.

Stufe 6: Intimität und Distanzierung versus Selbstbezogenheit (frühes Erwachsenenalter):

Aufgabe dieser Entwicklungsstufe ist es, ein gewisses Maß an Intimität zu erreichen, anstatt isoliert zu bleiben. Dies ist nur möglich, nachdem ein einigermaßen sicheres Gefühl der Identität erreicht wurde: Es gibt keine „wahre Zweifelt (...)“, bevor man nicht selber eine Einheit ist“ (ebd. S. 115). Hinzu kommt die Distanzierung als Bereitschaft, Einflüsse von sich fernzuhalten, die einem für das eigene Wesen gefährlich erscheinen. Es gibt viele Dinge im modernen Leben, die dem Aufbau von Intimität entgegenstehen können wie beispielsweise eine Überbetonung der Karriere. Wird zu wenig Wert auf den Aufbau intimer Beziehungen gelegt (was auch den Aufbau von Freundschaften mit einbezieht), besteht nach Erikson die Gefahr von Selbstbezogenheit und Isolation. Er zitiert an dieser Stelle sogar Freud, der auf die Frage, was ein Mensch gut können solle, geantwortet haben soll: „Lieben und arbeiten“ (ebd. S. 116).

Stufe 7: Generativität versus Stagnation (mittleres Erwachsenenalter):

Generativität richtet sich auf die nächste Generation und bezeichnet zunächst den Wunsch, mit dem Partner gemeinsam Kinder aufzuziehen. Im weiteren Sinne gehören dazu auch das Unterrichten, die Künste und Wissenschaften sowie soziales Engagement – alles, was sich für die kommende Generation als

„brauchbar“ erweisen könnte. Das Gegenteil von Generativität ist Stagnation, was bedeutet, sich ausschließlich um sich selbst zu kümmern.

Stufe 8: Integrität versus Verzweiflung und Ekel (hohes Erwachsenenalter):

Der letzte Lebensabschnitt stellt den Menschen vor die Aufgabe, auf sein Leben zurückzublicken. Integrität beinhaltet, den eigenen Lebenszyklus sowie die Menschen, die notwendigerweise da sein mussten, anzunehmen. Dazu gehört laut Erikson auch eine neue Liebe zu den Eltern, frei vom Wunsch, sie mögen anders gewesen sein (ebd. S. 118). Ein dazu passender Satz, der beispielsweise von einem Therapeuten gestellt werden könnte, lautet: „Wann werden Sie damit aufhören, eine andere Vergangenheit gehabt haben zu wollen?“ Ein Mangel an Integrität zeigt sich in Verzweiflung und Todesfurcht.

Bei den angegebenen Altersangaben handelt es sich lediglich um Richtwerte. Die Stufenfolge selbst ist jedoch nicht umkehrbar. Die Entwicklungsaufgabe – von Erikson auch „psychosoziale Modalität“ genannt – besteht jeweils darin, diese Krisen zu überwinden und so zur jeweils höheren Entwicklungsstufe zu gelangen. Angesammelte Erfahrungen werden verwendet, um neue Identitätskrisen zu verarbeiten. Entscheidend ist dabei die hinreichende Bearbeitung eines Konflikts, nicht seine vollständige Auflösung.

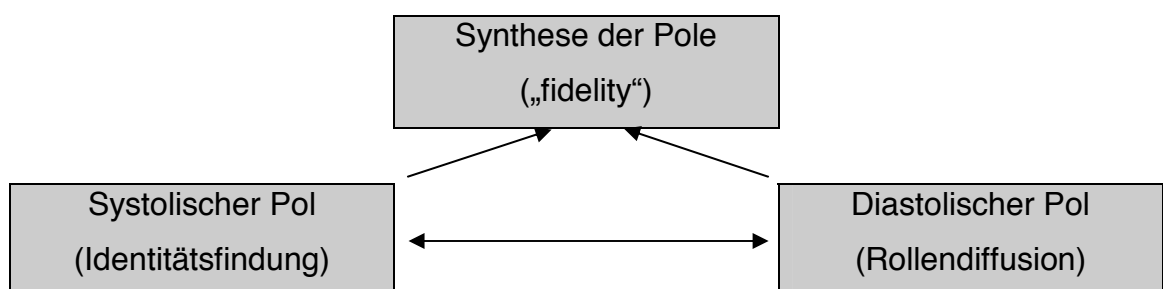


Abbildung 4: Eriksons Überwindung psychosozialer Krisen durch Synthese des systolischen und des diastolischen Pols im Spannungsfeld (Wilkening 2009, S. 87)

Nach Erikson ist jede psychosoziale Krise durch das Spannungsfeld zwischen einem systolischen und einem diastolischen Pol gekennzeichnet. Die Überwindung einer Krise durch Synthese der Pole führt zur nächsten Entwicklungsstufe, auf der es erneut zu einer psychosozialen Krise kommt.

Dabei betrachtet er das Jugendalter als eine sensible Phase der Identitätsarbeit (Erikson 1973, S. 106-114). Die zentrale Krise ist das Finden einer Identität, die ein sicheres Gefühl der inneren Kontinuität vermittelt und das „frühere Ich“ aus der Vergangenheit mit dem „zukünftigen Ich“ der Zukunft verbindet (Wilkening et al. 2009 S. 87).

Nach Erikson stellt das Selbst die Gesamtwahrnehmung der eigenen Persönlichkeit dar. Es leitet sich ab aus einer großen Zahl teilweise widersprüchlicher Selbste. Ziel ist es, im Wechsel des Geschehens Kohärenz zu wahren – sind die Gegensätze im Selbst zu groß, so dass die Syntheseleistungen des Ich nicht mehr ausreichen, kommt es zu einer Identitätskrise. Das Kernproblem der Identität sieht Erikson „in der Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten. (Erikson 1964, S. 87). Voraussetzung für das Identitätsgefühl sind sowohl eine situationsübergreifende Kohärenzkonstruktion als auch das Erleben eines stabilen Selbst über die Zeit hinweg. Folglich treten Identitätsprobleme dann auf, wenn man es nicht mit einer „gesunden Persönlichkeit“ zu tun hat. Aber auch dramatische Veränderungen in individuellen oder gesellschaftlichen Übergangssituationen können zu einer Konfusion des Selbst und so zu einer Identitätskrise führen.

Aufgrund des kontinuierlichen gesellschaftlichen Wandels scheint es sinnvoll, Eriksons Thesen eher den Rang zeittypischer Muster zuzuordnen als den universeller Strukturprinzipien von Identitätsbildung, die er ihnen zugemessen hatte. Eriksons Bezugsrahmen war eher spezifisch und bezog sich wie bereits erwähnt auf nordamerikanische männliche Jugendliche aus eher gutsituierten Familien in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts.

Da es nach Eriksons Modell eines „gesunden Ichs“ bedarf, um überhaupt die Normalität unterschiedlicher Selbsterfahrungen zu integrieren, müssten gesellschaftliche Umbrüche, dramatische biographische Veränderungen oder disparate Erfahrungen das Ich demnach permanent überfordern und in eine Dauerkrise stürzen. Allerdings laufen die in der Postmoderne beschriebenen Verlust-

erfahrungen der Individuen in eben diese Richtung. Eriksons Modell kann einem solchermaßen individualisierten Subjekt nicht mehr gerecht werden (vgl. Kraus 2000, S. 31-32).

Identität nach Marcia

Eriksons Schüler Marcia erweiterte Eriksons Modell der einfachen Polarität - gelungene Identität versus Identitätsdiffusion - zum Identity Status Model (Kraus 2000, S. 35-39). Auf diese Weise wurde das Identitätskonzept Eriksons operationalisierbar. Mit Hilfe eines strukturierten Interviews auf Fragebogenbasis wurde es möglich, das Ausmaß an Verpflichtung, Krise und Exploration in den Bereichen Politik, Beruf und persönliche Beziehungen zu erfassen.

	Identity Achievment	Moratorium	Foreclosure	Identity Diffusion
Exploration von Alternativen	ja	aktuell stattfindend	nein	ja/nein: beides möglich
Commitment (Innere Verpflichtung)	ja	ja, aber vage	ja	nein

Abbildung 5: Definitionskriterien für die vier Typen im Identity Status-Modell nach Marcia (Kraus 2000, S. 36)

Die Erikson'sche Polarität wurde aufgelöst. Aus der Kombination der beiden Variablen Commitment (innere Verpflichtung) und Exploration ergeben sich vier Ich-Zustände: Identity Achievement, Moratorium, Foreclosure und Identity Diffusion.

Personen, die nach dem Durchleben einer Krise oder Exploration Festlegungen getroffen haben, werden von Marcia dem Status des Identity Achievement, er-

arbeiteter oder gelungener Identität, zugeordnet. Dieser Status entspricht Identität als dem einen Pol in Eriksons Modell. In Bezug auf die Berufswahlentscheidung bedeutet dieser Status, sich auf einen selbst gewählten Beruf festgelegt zu haben.

Wer sich noch in eben dieser krisenhaften, explorativen Phase befindet, ohne jedoch bereits eine Festlegung getroffen zu haben, ist im Moratorium. Dies bedeutet im Hinblick auf die Berufswahl, dass gegenwärtig eine Auseinandersetzung mit beruflichen Fragen erfolgt. Da das Moratorium Voraussetzung für den Status des Identity Achievement ist, kann man davon ausgehen, dass ein Teil des hier befindlichen Personenkreises irgendwann auch tatsächlich ins Identity Achievement wechselt.

Foreclosure, also übernommene Identität, bezeichnet den Status jener Personen, die feste oder sogar rigide Vorstellungen entwickelt haben, ohne zuvor Alternativen überhaupt untersucht zu haben. Oftmals wurden diese Vorstellungen einfach ungeprüft von den Eltern als „Identitätserbe“ übernommen – beispielsweise erfolgt eine Festlegung auf den Beruf der Eltern oder auf einen Beruf, den die Eltern ausgewählt haben. Dieser Status wird von Erikson nicht benannt und stellt somit eine Erweiterung dar.

Personen, die bislang weder exploriert noch Festlegungen getroffen haben, befinden sich im Status Identity Diffusion, also einer Identitätsdiffusion. „Ihr herausragendstes Charakteristikum ist ein Mangel an eigenen Überzeugungen und korrespondierend dazu ein Mangel an Besorgtheit darüber“ (Marcia 1989, S. 290). In Hinsicht auf eine Berufswahl würde dies bedeuten, dass eine Person, die diesen Status hat, noch keinerlei Festlegung für einen Beruf getroffen hat.

Anders als zuvor Erikson, der Krisenlösungen als unumkehrbar betrachtete und von einer altersgebundenen Phaseneinteilung ausging, steht nach Marcia jedem Individuum der Weg vom einen Identitäts-Zustand in den anderen offen.

Damit machte Marcia einen großen Schritt in Richtung der aktuellen Sichtweise, die ja Identitätsentwicklung mittlerweile als lebenslangen Prozess betrachtet.

Identität nach Haußer

Frey und Haußer zählen zu den Autoren, die Identität als Konstrukt betrachten, welches das Selbstkonzept als eine Komponente beinhaltet. (Frey/Haußer 1987, S. 19-22, Kampshoff 1996, S. 21-42)

Folgt man Haußer, so setzt sich Identität aus folgenden drei Komponenten zusammen:

1. Selbstkonzept (Selbstwahrnehmung)
2. Selbstwertgefühl (Selbstbewertung)
3. Kontrollüberzeugung (Personale Kontrolle)

IDENTITÄT		
SELBSTKONZEPT	SELBSTWERTGEFÜHL	KONTROLLÜBERZEUGUNG

Abbildung 6: Darstellung des Konstrukts Identität nach Haußer/Kampshoff (Kampshoff 1996, S. 36)

Die drei dargestellten Komponenten bilden die Säulen von Identität. Die Aufgabe des Individuums besteht darin, diese drei Säulen miteinander in Verbindung zu setzen. Dadurch entsteht eine Identitätsdynamik, welche die Eigenleistung jedes Individuums ist.

Beim *Selbstkonzept* handelt es sich nach Haußer um die kognitive Säule der menschlichen Identität. Das Individuum entwirft ein Selbstbild von sich nach Fragestellungen wie „Wer bin ich?“, „Was bin ich?“, „Wie bin ich?“. Zum diesem Selbstbild gehören die Komponenten allgemeine Zufriedenheit, Emotionskontrolle, Selbstakzeptanz und Aussehen sowie Selbstwahrnehmung. Wendet man sich an dieser Stelle noch einmal der Kategorisierung von Selbstkonzept-

Definitionen nach Filipp zu, so lässt sich Haußers Auffassung von Selbstkonzept am ehesten Filipps zweiter Kategorie zuordnen.

Nimmt man Haußers Sichtweise des Konstrukts von Identität mit ihren drei genannten Komponenten, so kommt dem eben beschriebenen Selbstkonzept bei der Neustrukturierung der Identität im Jugendalter eine zentrale Rolle zu. Damit wird es zu einer wichtigen internalen Ressource (Seiffge-Krenke 1994, S. 161).

Das *Selbstwertgefühl* stellt die emotionale Säule von Identität dar. Es bezeichnet die persönliche ganzheitliche Einschätzung des eigenen Wertes, die ein Mensch vornimmt. Haußer beschreibt dabei zwei Weisen, auf denen das geschehen kann, nämlich durch die Art der Selbstbewertung: Entweder erfolgt die Bewertung der eigenen Person interpersonell im sozialen Vergleich oder intrapersonell im individuellen Vergleich. Auch dieser Aspekt lässt sich nach Filipp kategorisieren, Filipps dritte Kategorie ist in ihrer Definition nahezu deckungsgleich mit der Definition von Selbstwertgefühl nach Haußer.

Kontrollüberzeugung schließlich stellt die motivationale Säule dar. Haußer verwendet sie im Sinne eines Bedürfnisses sowie Vermögens einer Person, auf Gegebenheiten und Ereignisse der Umwelt Einfluss zu nehmen. Dabei nimmt er eine Unterscheidung von personaler und objektiver Kontrolle vor: Personale Kontrolle bedeutet, dass die Person selbst Einfluss nimmt, vorhersagt und erklärt, bei objektiver Kontrolle hingegen werden die Möglichkeiten, etwas zu beeinflussen, vorherzusagen oder zu erklären von außen bestimmt (Haußer 1983 S. 54-78). Dabei stellt Identität einen selbstreflexiven Prozess des Individuums dar. Ein Mensch stellt demnach Identität über sich her, indem er verschiedene Arten von Erfahrungen über sich selbst verarbeitet (Frey/Haußer 1987, S. 19-21).

Dem Prozess der Identitätsdynamik liegen vier Problemstellungen zugrunde:

- Das Realitätsproblem: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Innen- und Außenperspektive? Dabei lassen sich vier Stufen unterscheiden: Auf eine Wahrnehmung der Außenwelt folgt die Aneignung der Außenperspektive zu einer Innenperspektive. In einem Entwicklungsprozess werden die Informationen verwertet und können anschließend nach außen dargestellt werden.
- Das Konsistenzproblem: Das Individuum ist vor die Aufgabe gestellt, trotz unterschiedlicher Identitätsdarstellungen in verschiedenen Situationen immer noch der gleiche Mensch zu sein (andere Autoren sprechen in diesem Kontext von Kohärenz).
- Das Kontinuitätsproblem beinhaltet die gleiche Fragestellung, bezieht sich allerdings auf die zeitlichen Entwicklungen und Veränderungen.
- Das Individualitätsproblem stellt das Individuum vor die Aufgabe, eine einzigartige Identität auszubilden, die sich von den Identitäten anderer Menschen unterscheidet.

Die Bezeichnung „Problemstellung“ erinnert auf den ersten Blick an die „Krisen-thematik“ Eriksons; bei genauerem Hinsehen wird jedoch klar, dass hier im Grunde nur Anforderungen an eine Person in Worte gefasst werden, die sich zudem eher mit dem „Wie“ als mit dem „Ob“ befassen. Insgesamt scheint die Frage nach der Identität im Laufe der Zeit zunehmend ressourcenorientiert angegangen zu werden.

Identität nach Goffman

In einem völlig anderen Bezugsrahmen wird Identität von Interaktionisten gesehen. Als Vertreter sei hier Erving Goffman genannt, der als erster darauf hingewiesen hat, dass Menschen ihre Identität permanent behaupten („Wir alle spie-

len Theater“, Titel des Buchs von Goffman 2003). Er vertritt die Ansicht, dass unser gesamtes menschliches Verhalten ein Schauspiel sei.

Demnach würde jeder Mensch diverse Rollen spielen. Dabei wird „der Einzelne (...) sich also bei seiner Selbstdarstellung vor anderen darum bemühen, die offiziell anerkannten Werte der Gesellschaft zu verkörpern (...)“ (Goffman 2003, S. 35). Diese Selbstdarstellung dient nach Goffman dem Zweck, einen möglichst erwünschten Eindruck zu hinterlassen. Desweiteren müssen sich die „Schauspieler“ (um bei dieser Metapher zu bleiben) darüber bewusst sein, dass ihre Darstellung von den „Zuschauern“ gestört werden kann. Dies macht eine Kontrolle der Zuschauer durch die Schauspieler notwendig. Ferner hoffen die Schauspieler, dass die Darstellung ihrer selbst bei den Zuschauern wie gewünscht ankommt und diese sich dadurch veranlasst fühlen, so zu handeln, wie es die Schauspieler von ihnen verlangen. Goffman charakterisiert dieses zentrale Interesse als „Impression management“. In diesem eben beschriebenen Vorgang unterscheidet er zwischen Vorderbühne (= idealistisches Selbstbild) und Hinterbühne (= Verschleierung der Fehler), wobei diese in die Vorderbühne impliziert ist.

In Bezug auf dieses idealistische Selbstbild unterscheidet Goffman weiter zwischen sozialer und persönlicher Fassade. Unter sozialer Fassade versteht er soziale Erwartungsmuster, die mit einer bestimmten Rolle verbunden sind (also etwa die feste Verstellung darüber, wie sich ein Lehrer zu verhalten hat). Die persönliche Fassade setzt sich zusammen aus „Equipment“, Gestik und Mimik, welche von den Zuschauern mit einer gewissen Rolle in Verbindung gebracht werden. In weiterer Folge unterteilt Goffman die persönliche Fassade in äußere Erscheinung (appearance) sowie Verhalten (manner). Durch die äußere Erscheinung wird der soziale Status des Schauspielers offenbart, das Verhalten zeigt den Zuhörern, welche Rolle der Schauspieler in einer bestimmten Situation spielt.

Mit Hinterbühne bezeichnet Goffman den Ort, an dem unterdrückte Tatsachen sowie informelle Handlung auftreten. Die Hinterbühne grenzt an die Vorderbühne, ist aber gleichzeitig von ihr abgeschnitten. Die dritte Kategorie des „Impression Management“ ist das Außerhalb.

Von Goffmans „Impression Management“ liegt derzeit keine schematische Darstellung vor; aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle der Versuch einer Visualisierung.

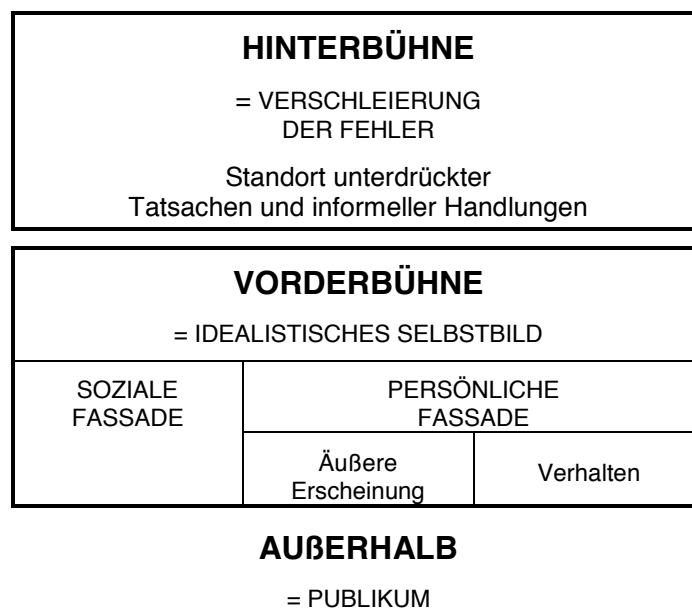


Abbildung 7: Darstellung des „Impression Management“ nach Goffman (Goffman 2003, S. 35), eigene Darstellung

Ein weiteres Identitätskonzept Goffmans hat seinen Ursprung in der Auseinandersetzung mit behinderten Menschen. Identität wird hier aus einer defizitären Sichtweise beschrieben, da Behinderung für Goffman in diesem Zusammenhang stets auch mit einer Stigmatisierung einhergeht. Erlebte Stigmatisierung hat Devianz zur Folge, die dann die Funktion einer sozialen Rolle einnimmt. Wie ein deviantes Individuum mit seiner besonderen Situation umgeht, ist der Fokus, auf den Goffman sich konzentriert.

Mit aller gebotenen Vorsicht könnte man davon sprechen, dass auch die Etikettierung „Hauptschüler“ von manchen Menschen als leichte Form der Stigmatisierung erlebt wird und damit die Gefahr in sich birgt, möglicherweise Devianz nach sich zu ziehen.

Goffman unterscheidet drei „Identitäten“ eines Individuums: Persönliche Identität, Soziale Identität und Ich-Identität.

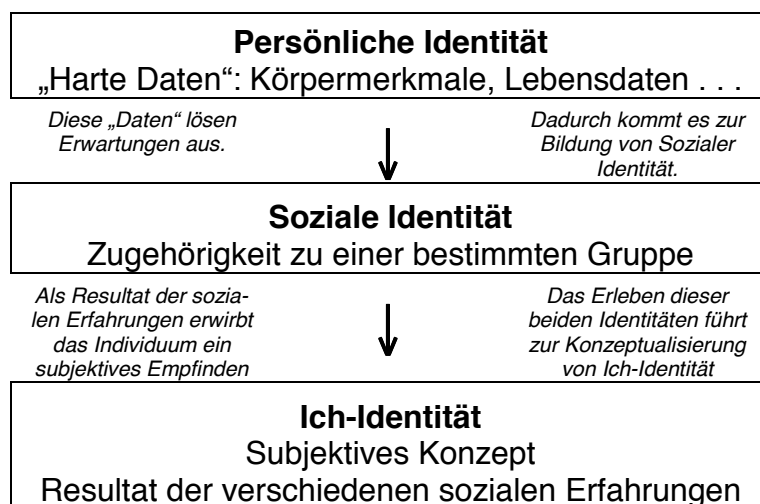


Abbildung 8: Darstellung der dreifachen Identitätstypologie nach Goffman (Goffman 1992, S. 10-132), eigene Darstellung

„Persönliche Identität“ beschreibt nach Goffman die Einmaligkeit eines jeden Menschen. Dazu gehört die einzigartige Kombination von Lebensdaten, objektiven Körpermerkmalen, Handschrift usw., die eine „Identifizierung“ der Person ermöglichen (Goffman 1992, S. 74).. „Soziale Identität“ umfasst die durch die besonderen Merkmale der Persönlichen Identität ausgelösten Erwartungen und Einstellungen. Da Menschen sich selbst in soziale Kategorien wie Student, Alkoholiker, Handballspieler, Körperbehinderter einordnen, beschreibt die Soziale Identität eines Individuums die Zugehörigkeit zu einer solchen Gruppe. Ist eine solche Gruppe oder Kategorie durch ein unerwünschtes Merkmal gekennzeichnet, kann dies einen Anlass für Stigmatisierungen darstellen (Goffman 1992, S. 10). „Ich-Identität“ nach Goffman ist „das subjektive Empfinden seiner eigenen Situation und seiner eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum all-

mählich als ein Resultat seiner verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt“ (ebd. S. 132). Damit ist Ich-Identität ein subjektives Konzept, das vom Individuum aus dem entwickelt wird, woraus andere seine soziale und persönliche Identifizierung konstruieren.

Überträgt man Goffmans Konzept in den Bezugsrahmen der Hauptschule, wäre eine Stigmatisierung auf der Ebene der Sozialen Identität denkbar – ungünstige Rückmeldungen, wenig positive Verstärkung für die Wahl der Schule. In Kombination mit den eher „harten Daten“ der Persönlichen Identität wäre es dann denkbar, dass eine andere Ich-Identität entwickelt wird als bei einem Schüler, der eine von seinem gesellschaftlichem Umfeld sozial besser konnotierte Schulart besucht.

Identität nach Heitmeyer

Wilhelm Heitmeyer vertritt in seinem Werk als zentrale These das so genannte Desintegrationstheorem. Dieses Theorem bildet die Basis für das Syndrom der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Es besagt, dass mit steigendem Grad an Desintegrationserfahrungen gleichzeitig das Ausmaß sowie die Intensität von Konflikten zunehmen, die Regelungsfähigkeit hingegen sinkt.

Erfährt ein Hauptschüler häufiger Stigmatisierungen im Sinne Goffmans, könnten diese die Funktion von Desintegrationserfahrungen nach Heitmeyer erlangen. Dies wiederum könnte bedeuten, dass an sich schon stigmatisierende Erfahrungen im Sinne von Ausgrenzungen – „Du bist auf der falschen Schule“ – noch dazu zu einem erhöhten Maß an Konflikten führen, die zudem mit steigender Häufigkeit umso schlechter reguliert werden können.

Die Entwicklung der Eigenständigen Identität wird von Heitmeyer als Synthese aus Personaler Identität und Sozialer Identität beschrieben.

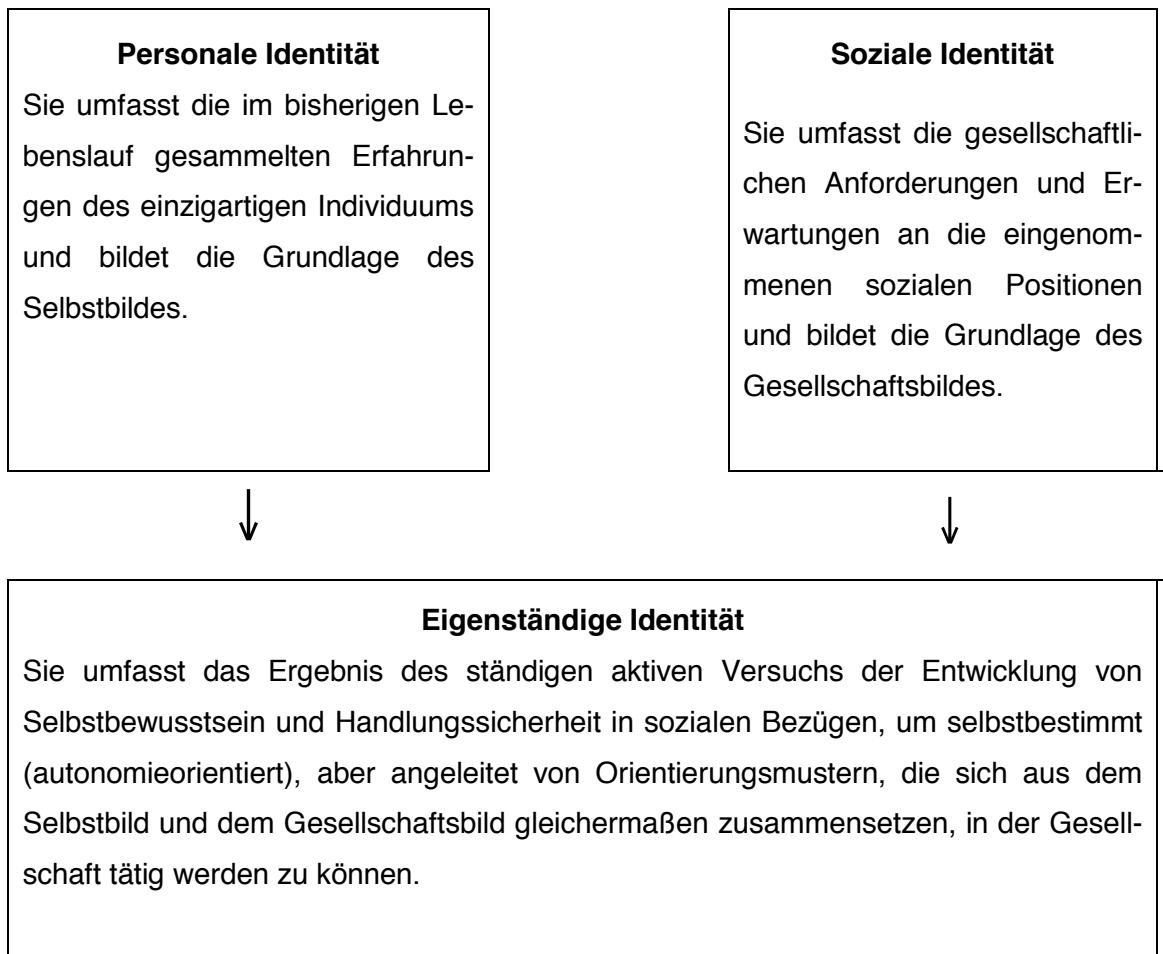


Abbildung 9: Entwicklung der Eigenständigen Identität nach Heitmeyer (Schwarte 2002, S. 270)

Identität nach Fend

Fend betrachtet Identitätsentwicklung eher unter prospektivem Aspekt. In erster Linie geht es ihm dabei um den Aufbau von Perspektiven für die sinnvolle Gestaltung des Lebens auf persönlicher sowie gemeinschaftlicher Ebene (vgl. Fend 1991, S. 22). Bedeutsam sind hierbei Wahrnehmungen und Bedeutungsverleihungen, die Entwicklung normativer Konzepte des Wünschenswerten sowie die Einübung von Handlungen bzw. der Aufbau von Handlungsbereitschaften.

Fend verdeutlicht dies in folgender Abbildung:

Sinnbereiche Kulturen der Lebensführung und gemeinschaftliche Lebensentwürfe Sinnentwürfe, Anspruchshorizonte und Horizonte des „guten“ und/oder „schönen“ Lebens		
Orientierungsformen	<i>Individuelle Lebensentwürfe</i> <i>Kultur der Lebensführung</i>	<i>Kollektive Lebensentwürfe</i> <i>Das gemeinschaftliche „gute“ Leben</i>
	<i>Interpretationen und Wahrnehmungen</i>	Ausbildung und Beruf; Erwartungen, Wahrnehmung von Berufschancen Möglichkeiten und Sicherheiten in der Familiengründung Religiöse Bedeutungsgehalte
	<i>Wertorganisation und evaluative Bezüge zur Wirklichkeit „Auszeichnungen“</i>	Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit Zukunftspessimismus oder Optimismus Leistungsgerechtigkeit der Gesellschaft Staatsvertrauen Gefährdungswahrnehmungen
	<i>Handlungsbereitschaften</i>	Gesellschaftliche Werte Bewertung des Staates Egalitäre Zielsetzungen Rechtsradikalismus Jugendzentrismus
	Investitionen in Ausbildungsanstrengungen Berufswahl Kontaktverhalten zum anderen Geschlecht Partnerwahl Religiöses Engagement Freizeitorganisation	Protestbereitschaft Wahlen von Parteien Soziale Verantwortlichkeiten - häuslich - schulisch - Vereine

Abbildung 10: Identitätsentwicklung nach Fend (Fend 1991, S. 22)

Als eine Art Landkarte für den Projektentwurf des eigenen Lebens kann Fends Konstrukt gute Dienste leisten. Was an dieser Stelle jedoch völlig fehlt, sind der Blick auf das „Gewordensein“ eines Individuums sowie die aktuelle Situation.

Identität nach Keupp

Die Umbruchserfahrungen in der spätmodernen Gesellschaft werden ausführlich von Heiner Keupp geschildert – sich auflösende Strukturen, Fragmentierung sowie eine zunehmende Flexibilisierung (Keupp 2006, S. 46-53). Aus diesen Veränderungen heraus begründet Keupp sein Plädoyer, sich vom Begriff der Kohärenz, wie er für innere Einheit, Harmonie oder geschlossene Erzählung verstanden wird, zu verabschieden. Vielmehr soll der „neue Begriff“ der Kohä-

renz für Subjekte eine offene Struktur bereithalten, in der vermeintliche Kontingenz, Diffusion, ein Offenhalten von Optionen sowie die Verknüpfung scheinbar widersprüchlicher Fragmente Platz finden können. Entscheidend sei lediglich, „dass die individuell hergestellte Verknüpfung für das Subjekt selbst eine authentische Gestalt hat“. Es komme „weniger darauf an, auf Dauer angelegte Fundamente zu zementieren, sondern eine reflexive Achtsamkeit für die Erarbeitung immer wieder neuer Passungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Keupp 2006, S. 57). Nützlich wären demnach Strategien, die es einem Menschen ermöglichen, neue Erfahrungen immer wieder in den eigenen Bezugsrahmen einzufügen und gleichzeitig den Bezugsrahmen selbst mit den Erfahrungen abzugleichen.

Keupp definiert Identität als „das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen.“ (Keupp 2006, S. 60). Im weiteren Sinne gehört zur Passungsarbeit auch ein „subjektiver Aushandlungsakt zwischen oftmals (inhaltlich wie zeitlich) divergierenden Anforderungen“ (Keupp et al. 2002, S. 216). Dabei werden unterschiedliche Selbsterfahrungen einer Person nicht in ein widerspruchsfreies Gleichgewichtsmodell gebracht, sondern es kommt stattdessen zu einem dynamischen Verhältnis, das als „konfliktorientierter Spannungszustand“ betrachtet werden kann (vgl. Keupp et al. 2002, S. 215-217).

Zur bildhaften Veranschaulichung spricht Keupp von einer „Patchwork-Identität“: Menschen fertigen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde. Dabei hängen Qualität und Ergebnis der Identitätsarbeit von den Ressourcen einer Person ab (Keupp 1997, S. 34): Nur wer über die ökonomischen sowie sozialen Voraussetzungen verfügt, kann gelingende Identitätsarbeit leisten, konkret könnten dies beispielsweise finanzielle Mittel und soziale Netzwerke sein. Bei diesem Prozess der Identitätsarbeit wird dem

Individuum ein so genannter „Identitätskern“ zugesprochen, der bei der Aufgabe wirksam wird, sich in verschiedenen sozialen Rollen authentisch und kohärent zu fühlen. Diese Kohärenz hat in neuerer Zeit einen ganz neuen Stellenwert erreicht, ja, wurde überhaupt erst notwendig – in früheren Zeiten war es für das Individuum nicht notwendig, Kohärenz zu produzieren, da dieser innere Zusammenhang durch die Gesellschaft gewährleistet war.

Der Gedanke Keupps, dass Identitätskonstruktionen in Form von alltäglicher Identitätsarbeit stattfinden, scheint den gesellschaftlichen Entwicklungen noch am ehesten Rechnung zu tragen. Von entscheidender Bedeutung ist dabei zum einen die kontinuierlich stattfindende Passung von „Innen“ und „Außen“. Hinzu kommt der innere Aushandlungsakt beim Entscheiden zwischen divergierenden Anforderungen. Zusammengenommen verdeutlicht dies die Prozesshaftigkeit von Identität.

Keupp hat verschiedene hervorragende Modelle zur Visualisierung des Vorgangs der Identitätsentwicklung und –arbeit entwickelt. Dem Inhalt dieser Modelle kann jeweils zugestimmt werden. Positiv zu würdigen sind auch Keupps Metaphern, welche auf ausdrucksvolle Weise der Veranschaulichung der zugrunde liegenden Sachverhalte dienen. Jedoch muss kritisch angemerkt werden, dass Keupps Modelle jeweils nur Ausschnitte abbilden und somit der Identitäts-Problematik in ihrer Gesamtheit - jedes für sich genommen - nicht hinreichend gerecht werden können. Aus diesem Grund wurden die wichtigsten Kern-Punkte der einzelnen Modelle an dieser Stelle optisch modifiziert und zu einer schematischen Gesamt-Darstellung zusammengeführt, welche die Prozesshaftigkeit der Identitätsarbeit auf den Punkt bringen und zugleich die Bildung von Identität als Ganzes erfassen helfen soll.

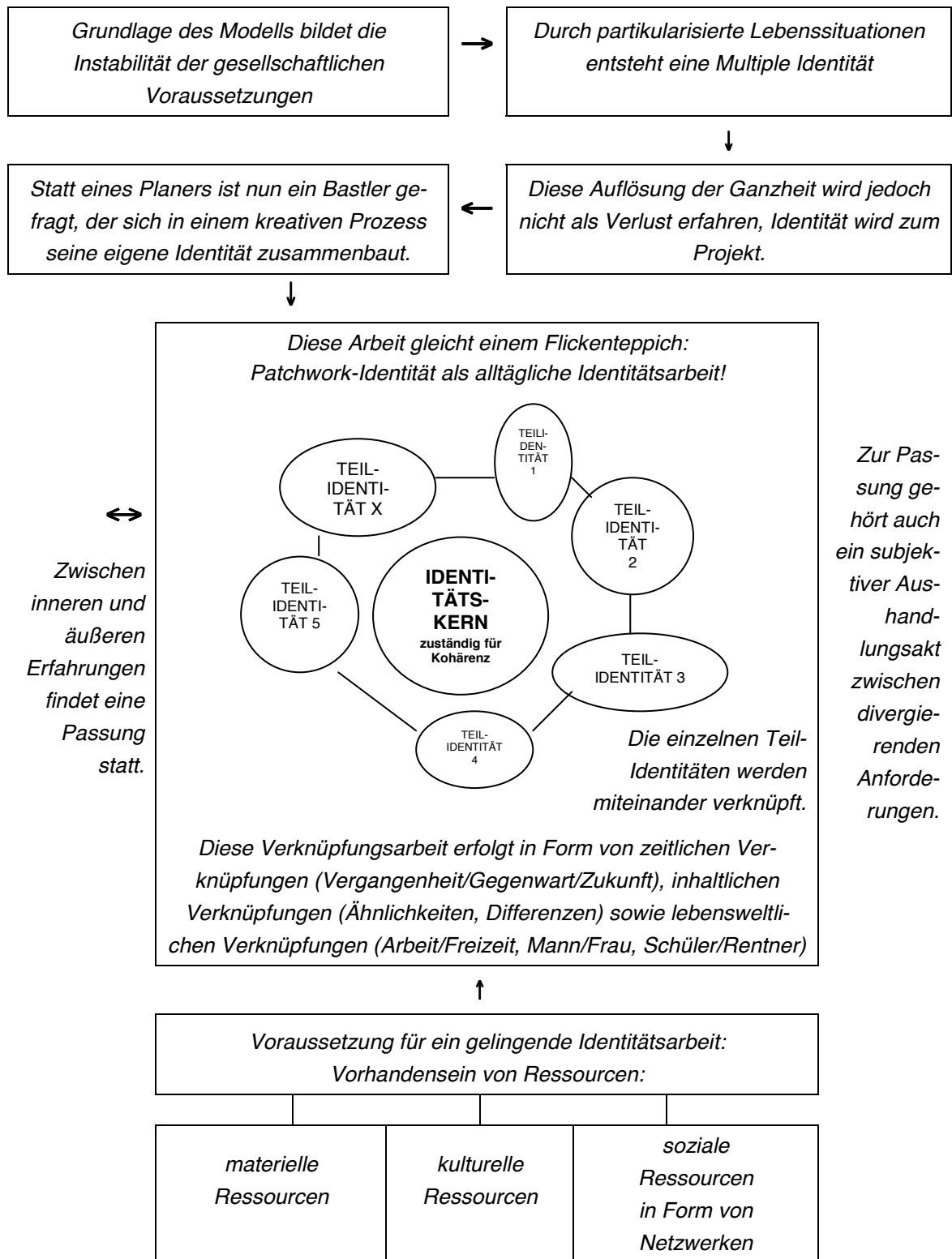


Abbildung 11: Darstellung des Identitäts-Modells nach Keupp, angeregt durch die Graphiken „Identität als Verknüpfungsarbeit“ (Keupp 2006, S. 191), „Kapitalsorten und Identitätsentwicklung“ (ebd. S. 202) und „Konstruktionen der Identitätsarbeit“ (ebd. S. 218), Modifikation durch Waplinger

3.2.3 Zusammenfassung

Das vorangehende Kapitel beschäftigte sich mit den Konstrukten Selbstkonzept und Identität. Diese beiden im alltagssprachlichen Gebrauch oftmals synonym verwendeten Begriffe werden voneinander abgegrenzt und ihre Bedeutung differenziert beleuchtet.

Die vielfältigen Definitionsansätze zum Selbstkonzept fanden eine Einordnung in eine der drei Kategorien nach Filipp. Besondere Würdigung erfuhren dabei die Definitionen des Selbstkonzepts nach Mummendey, Oerter und Greve. Nach Mummendey entspricht das Selbstkonzept eines Menschen der Gesamtheit aller Einstellungen zur eigenen Person. Oerter geht von einer affektiven sowie einer kognitiven Komponente des Selbstkonzepts aus, die Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen einerseits sowie Wissen über die eigene Person sowie Selbstwahrnehmung andererseits beinhalten, was wiederum zu einer Unterscheidung von persönlichem sowie sozialem Selbst eines Menschen führt. Von Greve stammt schließlich die dreidimensionale Topographie des Selbst, welche eine Betrachtung des Selbstkonzepts unter zeitlicher Perspektive vornimmt, den Realitätsbezug aufgreift und die Bausteine aller Dimensionen kombiniert. Diese Betrachtung des Selbstkonzepts unter zeitlicher Perspektive betont auf hervorragende Weise die Prozesshaftigkeit menschlicher Entwicklung. Vergangenheit und Zukunft nehmen auf ihre Weise ebenso Einfluss auf die Entfaltung der Persönlichkeit auch und gerade in beruflicher Hinsicht, wie dies bei Entscheidungen und Erlebnissen der Gegenwart der Fall ist.

Nach der Frage nach dem Selbstkonzept erfolgte eine Betrachtung des Konstrukts der Identität. Dabei werden die Sichtweisen von Erikson, Marcia, Hauber, Goffman, Heitmeyer, Fend und Keupp dargestellt und bewertet.

Aus Eriksons Sicht ist Identität die Fähigkeit eines Individuums, sein Selbst als etwas zu erleben, das Kontinuität besitzt. Diese Sichtweise führt schon einen ersten Schritt in die Betrachtung von Identität aus aktueller Sicht, welche von

„innerer Kohärenz“ eines Individuums spricht, wenngleich Eriksons Verständnis als nicht ganz so komplex einzustufen ist.

Bekannt wurde Erikson für seine Unterteilung der psychosozialen Entwicklung eines Menschen in acht Stufen. Seine These, nach der die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsstufe die Basis für die nächste Stufe bildet, ist die erste ihrer Art. Für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist Eriksons 5. Stufe „Identität versus Identitätsdiffusion“, in der als größte Problematik die Unfähigkeit, sich für eine Berufsidentität zu entscheiden, genannt wird. Die Kernaussage dieses Punkts hat bis heute an Aktualität nichts eingebüßt, wenngleich die Bildung einer beruflichen Identität heute nicht mehr als auf die Adoleszenz beschränkte Entwicklungsaufgabe gesehen wird. Der bedeutende Stellenwert jedoch, den bereits Erikson der Bildung einer beruflichen Identität zuspricht, bildet einen zentralen Punkt der vorliegenden Untersuchung.

Durch Eriksons Schüler Marcia wurde sein Identitätskonzept operationalisierbar, indem das Modell der einfachen Polarität zum Identity Status Model weiterentwickelt wurde. Im Unterschied zu Eriksons altersgebundener Phaseneinteilung besteht nach Marcia für jedes Individuum die Option, von einem Identitätszustand in einen anderen zu wechseln. Somit geht Marcia einen bedeutenden Schritt in die Richtung dessen, was wir heute als „Lebenslanges Lernen“ bezeichnen.

Haußers Modell von Identität kann im Grunde nicht mit den Modellen von Erikson und Marcia verglichen werden, da es die Thematik von gänzlich anderer Seite angeht. Während Erikson und Marcia den Prozess der Identitätsentwicklung in den Vordergrund stellen, betrachtet Haußer Identität in erster Linie als Konstrukt. Dieses beinhaltet das Selbstkonzept als eine von drei Variablen. Weitere Komponenten sind das Selbstwertgefühl und die Kontrollüberzeugung. Zusammen stellen diese drei Komponenten die kognitive, die emotionale sowie die motivationale Säule von Identität dar. Durch die Verarbeitung von Erfahrungen stellt ein Mensch nach Haußer in einem selbstreflexiven Prozess Identität

her. Dabei liegen dem Prozess der Identitätsdynamik verschiedene Problemstellungen zugrunde, bei denen es sich um Anforderungen an eine Person über die Art und Weise der Identitätsarbeit handelt.

Der Interaktionist Goffman geht von einer Identitätsbildung auf drei Ebenen aus und nimmt aus diesem Grund eine Dreiteilung in Persönliche Identität, Soziale Identität und Ich-Identität vor. Stärker als andere Autoren betont Goffman die Unverwechselbarkeit eines Individuums im Zusammenhang mit der eigenen Biographie. Neu ist auch Goffmans Betrachtung von Identität behinderter und eingeschränkter Menschen aus einer defizitären Sicht heraus. So zieht nach Goffman erlebte Stigmatisierung Devianz nach sich, die dann die Funktion einer sozialen Rolle einnehmen kann. Dieser Aspekt ist insofern nicht unerheblich, da sich die vorliegende Untersuchung mit Jugendlichen beschäftigt, die aufgrund ihres angestrebten Schulabschlusses möglicherweise bereits Situationen der Benachteiligung durch ihre Umwelt erlebt haben. Stigmatisierungen im Sinne Goffmans können die Funktion von Desintegrationserfahrungen nach Heitmeyer erlangen; Heitmeyers Desintegrationstheorem erklärt Ausmaß und Intensität von Konflikten einerseits sowie deren Regelungsfähigkeit andererseits. Die Entwicklung einer eigenständigen Identität beschreibt Heitmeyer als Synthese aus Personaler sowie Sozialer Identität

Den prospektiven Aspekt von Identitätsentwicklung hebt Fend hervor. Besondere Bedeutung kommt dabei dem Aufbau von Perspektiven für eine sinnvolle Lebensgestaltung auf individueller sowie kollektiver Ebene zu. Zu kurz kommen bei Fends Konstrukt die Vorgeschichte sowie die gegenwärtige Situation eines Menschen; sie spielen quasi keine Rolle, was einen nicht unerheblichen Mangel des Modells darstellt.

Den Begriff der Patchwork-Identität hat Heiner Keupp geprägt. Mit diesem Bild möchte er seine Auffassung von Identität veranschaulichen, nach der Menschen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde entstehen lassen. Identität ist nach seinem Verständnis das jeweilige Rahmen-

konzept eines Menschen, das als Ausgangsbasis für alltägliche Identitätsarbeit dient. Ziel ist dabei die Schaffung von Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen sowie der Verknüpfung unterschiedlicher Teilidentitäten.

Keupps Einzel-Modelle, denen jeweils für sich genommen zugestimmt werden kann, wurden in einem Gesamt-Modell graphisch zusammengeführt, um der Bildung von Identität in ihrer Gesamtheit umfassender gerecht werden zu können. Keupps Betrachtungen von Teil-Aspekten werden so auf dynamische Weise zu einer umfassenderen Sichtweise zusammengeführt.

Gleichzeitig dient das so entstandene Modell als Ausgangspunkt für den spezifischen Bereich der beruflichen Identität, der sich das folgende Kapitel widmet.

3.3 Berufliche Identität aus entwicklungspsychologischer Sicht

3.3.1 Berufliche Identität als zentrale Teilidentität

Ausbildung und Arbeit stellen einen wesentlichen Teilbereich von Identität dar und haben gleichzeitig identitätsbildende Wirkung. Der berufs- und ausbildungsbezogene Teil der Identität ist als Kernbereich zu verstehen, welcher die gesamte Entwicklung des Jugendlichen vorantreibt. Dabei formt die berufliche Ausbildung das Selbstkonzept nachhaltig, umgekehrt werden durch die Selbstkonzeptualisierungen eines Jugendlichen seine beruflichen Fähigkeiten und Leistungen beeinflusst.

Bereits Erikson betont den hohen Stellenwert, welcher der beruflichen Identität im Jugendalter zukommt: So ist es „im Allgemeinen (...) hauptsächlich die Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden, was die jungen Leute beunruhigt“ (Erikson 1973, S. 110).

In der aktuellen Literatur weist Fend auf die Bedeutung der Selbstentwicklung eines jungen Menschen im beruflichen Bereich hin. Ziel ist es, sich selbst in einer spezialisierten Kompetenz zu finden, die sich in einen sinnvollen gesellschaftlichen Zusammenhang stellen lässt. Identitätsentwicklung heißt hier „herausfinden, was man können möchte, um so zu einer Selbstdefinition in dem was man kann zu finden“ (Fend 1991, S. 24). Oder, auf den Punkt gebracht: „Ich bin, was ich kann“ (ebd.).

Eine Untersuchung von Nurmi beschäftigt sich mit den positiven und negativen Zielinhalten Jugendlicher. Ziele übernehmen demnach im Jugendalter eine wichtige entwicklungsregulative Funktion. Das Ausloten persönlicher Ziele, welche nicht durch erziehende Personen oder Institutionen vorgegeben werden, ist nach Wilkening et al. eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Identitätsfindung im Jugendalter. Auf Rang 1 dieser Zielinhalte findet man als wichtigstes Ziel eine

Ausbildung bzw. allgemein die berufliche Zukunft, auf Rang 1 der Sorgen steht dem die Befürchtung entgegen, normative Lebensaufgaben wie beispielsweise einen Beruf nicht zu erfüllen (Nurmi 1991, entnommen Wilkening et al 2009, S. 103).

Der hohe Stellenwert beruflicher Identität bedeutet nämlich zugleich, dass sie zerbrechlich und kostbar ist. Nurmis Ergebnisse wurden in der Shell-Studie von 2010 bestätigt: 62 Prozent der Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren gaben dort an, Angst davor zu haben, keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden bzw. diesen zu verlieren. Hinzu kommen weitere Ängste, die in Zusammenhang mit der eigenen beruflichen Existenzsicherung stehen (16. Shell-Jugendstudie: Jugend 2010, S. 119). Keupp stellt in diesem Zusammenhang die Frage, wie es Jugendlichen unter diesen Bedingungen überhaupt gelingen kann, eine berufliche Identität zu entwickeln. In einer Längsschnittuntersuchung fand er heraus, dass das Grundprinzip der Identitätsentwicklung im Arbeitsbereich der Wechsel zwischen verschiedenen Identitätszuständen ist (vgl. Keupp 2006, S. 119ff).

Folgt man Keupp, so beschreibt Identitätsarbeit einen evaluativen Prozess, innerhalb dessen eine Person ihre Erfahrungen integriert, interpretiert und bewertet. Über diese Reflexion situationaler Selbsterfahrungen und deren Integration entstehen Teilidentitäten, darunter eben auch die berufliche Identität. Jede Teilidentität enthält auch die für eine bestimmte Lebensphase gültigen „Standards“. Diese bestehen aus einem Set von angewandten Bedeutungen, die Personen entwickeln, und die definieren, wer man glaubt zu sein. Diese Standards folgen wiederum den fünf zentralen Erfahrungsmodi des Selbst. Für die berufliche Identität sind folgende Standards zu nennen:

- kognitive Standards
(wo man selbst seine beruflichen Stärken und Schwächen sieht)
- soziale Standards
(die von einer Person wahrgenommene Fremdeinschätzung der eigenen

beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen)

- emotionale Standards
(wo man sich auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sicher fühlt und Vertrauen in das eigene berufliche Handeln entwickelt hat)
- körperorientierte Standards
(die von einer Person erfahrenen körperlichen Fähigkeiten für das jeweilige berufliche Tun)
- produktorientierte Standards
(das, was man durch die eigene berufliche Tätigkeit glaubt, bewirken oder herstellen zu können).

Dabei sind innerhalb einer Teilidentität durchaus Ambivalenzen möglich, wenn zum Beispiel die Wahrnehmung der Außeneinschätzung sehr viel besser ausfällt als die des eigenen Selbstwertgefühls oder umgekehrt (Keupp 2002, S. 218-219).

Um als Modell darzustellen, wie sich berufliche Identität bildet, gehen wir nun von folgenden Grundannahmen aus:

- emotionale Standards
- Keupps Vorstellung von Teilidentitäten bildet die Grundlage.
- Der Bereich „Beruf“ wird aufgrund seiner zentralen Stellung auch optisch in den Mittelpunkt gerückt.
- Die verschiedenen Teilidentitäten beeinflussen einander gegenseitig, so dass auch eine graphische Verknüpfung erfolgt.
- Dabei wird die Prozesshaftigkeit von Entwicklung berücksichtigt, so dass einerseits die Herkunft einer Person sowie andererseits ihre Perspektive Beachtung finden.

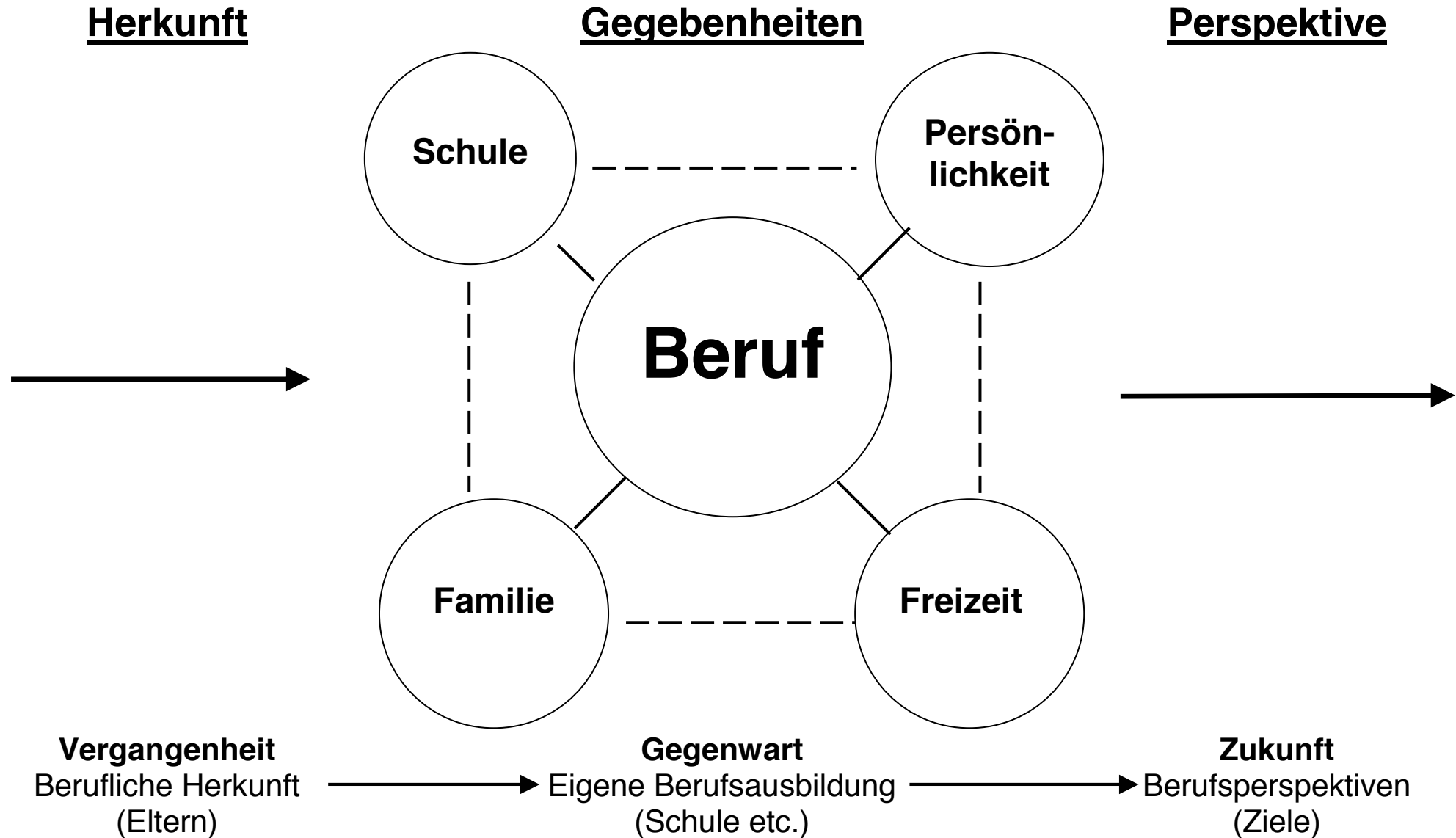


Abbildung 12: Darstellung beruflicher Identität als Modell, eigene Darstellung

3.3.2 Berufsfindung aus ontogenetischer Sicht: Basistheorien

Bereits Kinder beschäftigen sich spielerisch mit der Frage der späteren Berufswahl – was will ich später einmal werden? Dabei findet sich immer wieder die Bestätigung dafür, dass es zu geschlechtsspezifischen beruflichen Orientierungen kommt. Die häufigsten Berufswünsche von Mädchen sind im weitesten Sinne sozialer Art, die der Jungen haben eine technische oder handwerkliche Orientierung (vgl. Mummendey 2006 S. 101-102, Mummendey verweist außerdem auf Fend 1991).

Um die Ausdifferenzierung und Festigung von geschlechtsspezifischem Verhalten zu erklären und somit eine Antwort auf die Frage, warum sich Mädchen und Jungen in ihrer beruflichen Orientierung von einander unterscheiden, sollen an dieser Stelle die psychologischen Basistheorien dargestellt werden. Dabei handelt es sich um folgende Konzepte:

- Bekräftigungstheorie
- Imitationstheorie
- Identifikationstheorie sowie
- Kognitive Entwicklungstheorie

Bekräftigungstheorie

Im Wesentlichen geht die Bekräftigungstheorie davon aus, dass geschlechtsspezifisches Verhalten überwiegend dadurch zustande kommt, dass Jungen und Mädchen bereits im Kleinkindalter für ihrem Geschlecht angemessenes Verhalten Anerkennung bekommen. Dieser Theorie liegen drei Annahmen zugrunde:

1. Von Jungen und Mädchen wird unterschiedliches Verhalten erwartet.
2. Eltern und Elternfiguren verhalten sich Jungen und Mädchen gegenüber unterschiedlich.

3. Jungen und Mädchen werden durch dieses unterschiedliche Verhalten auch in unterschiedlicher Richtung beeinflusst. (Kasten 2003, S. 39-40).

Konkret könnte dies beispielsweise bedeuten, dass Eltern und andere Bezugspersonen auf das spielerische Ausführen „klassisch weiblicher“ Berufe durch ein Mädchen mit deutlich mehr Zustimmung reagieren als auf eher unübliche („Schau, was für eine tüchtige Krankenschwester Sarah doch ist“); Entsprechendes gilt für Jungen.

Imitationstheorie

Die Imitationstheorie geht von der Annahme aus, dass Kinder gleichgeschlechtliche Modelle beobachten und deren geschlechtsangemessenes Verhalten nachahmen. Ist das beobachtete Modellverhalten erfolgreich, übernehmen sie auf diese Weise das für ihr Geschlecht typische Verhalten (Kasten 2003, S. 43, vgl. auch Bandura 1976, S. 115-127).

Auch die Imitationstheorie geht von drei Annahmen aus:

1. Kinder haben im Alltag häufiger die Gelegenheit, gleichgeschlechtliche Modelle zu beobachten.
2. Die Bereitschaft, ein gleichgeschlechtliches Modell nachzuahmen ist höher als ein gegengeschlechtliches.
3. Das gleichgeschlechtliche Elternteil wird während der Kindheit am häufigsten nachgeahmt. (Kasten 2003, S. 44)

Ein Kind in einem Umfeld mit überwiegend „geschlechtstypisch“ arbeitenden Erwachsenen würde der Imitationstheorie zufolge mit höherer Wahrscheinlichkeit dieses Verhalten übernehmen als ein Kind in einer Umgebung mit Erwachsenen in eher „untypischen“ Berufen.

Identifikationstheorie

Im Mittelpunkt der Identifikationstheorie steht die zentrale Bedeutung der sogenannten Primärbeziehungen bei der Ausbildung geschlechtsspezifischen Verhaltens. Zwischen dem Kind und seinen wichtigsten Bezugspersonen entwickelt sich in den ersten Lebensjahren eine intensive emotionale Beziehung. Diese ist die Basis für eine Identifikation von Mädchen mit der Mutter sowie von Jungen mit dem Vater. Dieses Gefühl des Gleichseins führt zur Übernahme innerer Einstellungen sowie äußerer Verhaltensmuster (Kasten 2003, S. 46-47).

Folgt man dieser Theorie, so könnte ein Junge, der eine intensive gefühlsmäßige Beziehung zu seinem Vater aufgebaut hat, mit hoher Wahrscheinlichkeit auch dessen Einstellungen zur beruflichen Identität übernehmen, also welche Berufe für einen Mann infrage kommen. Auch konkrete berufsbezogene Verhaltensmuster, also Dinge wie Art und Umfang der Berufstätigkeit des Vaters würden demnach vom Sohn übernommen. Für Mädchen gilt Entsprechendes.

Kognitive Entwicklungstheorie

Kohlberg entwickelte eine Theorie, die in weitem Umfang an die grundlegenden Annahmen der Stufentheorie nach Piaget anknüpft. Sie vollzieht sich auf folgende Weise: Im Alter von etwa 30 Monaten lernen Kinder, welchem Geschlecht sie angehören und erwerben damit eine Geschlechtsidentität. Jedoch haben sie zu diesem Zeitpunkt noch keine Bewusstheit darüber, dass ihr Jungsein oder Mädchensein Permanenz besitzt. Dies erfolgt erst zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr mit dem Erreichen der Geschlechtsstabilität. Mit etwa fünf bis sieben Jahren begreift ein Kind schließlich, dass das Geschlecht nicht von der äußeren Erscheinung abhängt und erreicht damit die Geschlechtskonstanz (Siegler et al. 2011, S. 584, vgl. auch Kasten 2003, S. 48-52). Das Geschlecht wird für ein Kind in diesem Alter ein unveränderbares

Merkmal, auch wenn beispielsweise ein Mann einen „geschlechtsuntypischen“ Beruf wie beispielsweise Erzieher ausübt.

Jede der aufgeführten Theorien lenkt den Blick auf jeweils einen Aspekt der Geschlechterrollenentwicklung. Nach meiner Ansicht befruchten und ergänzen sich die drei erstgenannten Theorien ganz hervorragend. Häufig wird es in der Realität so sein, dass verschiedene Faktoren zu Tragen kommen. So ist es durchaus denkbar, dass ein Kind zunächst das Verhalten eines gleichgeschlechtlichen Modells imitiert, vielleicht sogar aus einer gefühlsmäßigen Beziehung heraus, und für dieses Verhalten schließlich Bestätigung erfährt.

3.3.3 Zusammenfassung

Im vorangehenden Kapitel wurde der hohe Stellenwert herausgestellt, den der Teilbereich der beruflichen Identität im Jugendalter hat. Dies wird zu allen Seiten durch entsprechende Autoren bestätigt, angefangen bei Erikson bis hin zu stützenden Ergebnissen der 16. Shell-Studie 2010.

Keupps Auffassung von Identität wird nochmals aufgegriffen, zu einem Modell der beruflichen Identität weiterentwickelt und zugleich spezifiziert. Dabei findet der Bereich „Beruf“ seine Position im Zentrum des Modells. Die verschiedenen Teilidentitäten werden auch graphisch verknüpft und die Prozesshaftigkeit von Entwicklung herausgestellt.

Um den wichtigen Aspekt des geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens nicht zu kurz kommen zu lassen, wurden die Basistheorien der Bekräftigung, der Imitation, der Identifikation sowie die kognitive Entwicklungstheorie betrachtet. So geht die Bekräftigungstheorie davon aus, dass geschlechtsspezifisches Verhalten in erster Linie durch erfahrene Anerkennung für dem eigenen Geschlecht angemessenes Verhalten entsteht. Die Imitationstheorie nimmt ein „Lernen am gleichgeschlechtlichen Modell“ an. Die zentrale Bedeutung von Primärbeziehungen steht im Mittelpunkt der Identifikationstheorie. Kohlberg

nimmt in seiner kognitiven Entwicklungstheorie an, dass sich bereits im dritten Lebensjahr eines Kindes dessen Geschlechtsidentität festigt, die sich im Laufe der Zeit zu einem unveränderbaren Merkmal verfestigt. Abschließend konnte festgestellt werden, dass die drei erstgenannten Theorien in der Realität als Mischform auftreten und sich gegenseitig ergänzen.

Nach der Beleuchtung von Entwicklungen im Kindesalter, die Einfluss auf das individuelle Berufswahlverhalten nehmen, handelt das kommende Kapitel von verschiedenen Theorien zur eigentlichen Berufswahl.

3.4 Berufswahltheorien

Berufswahl ist die Entscheidung über das Ergreifen oder Ändern eines Berufs oder einer Berufsausbildung. Sie hängt von einer Vielzahl verschiedener Faktoren ab. Berufswahltheorien sollen dazu dienen, das Berufswahlverhalten von Menschen zu erklären. Bereits 1970 erstellte Ries eine Anthologie zur Theorie der Berufswahl. Dabei unterteilte er die verschiedenen Theorien in drei unterschiedliche Ansätze, den tiefenpsychologischen oder psychoanalytischen Ansatz, den entwicklungspsychologischen sowie den sozialpsychologischen oder soziologischen Ansatz.

Übersicht über die Berufswahltheorien nach Heinz Ries		
Tiefenpsychologischer oder psychoanalytischer -Ansatz	Entwicklungspsychologischer -Ansatz	Sozialpsychologischer oder soziologischer -Ansatz
Die frühkindlichen Zuwendungsverhaltensweisen der Eltern als Determinanten der Berufswahl (Anne Roe 1956)	Die Stufen- und Phasentheorie (Eli Ginzberg 1952)	Berufswahl als Ausdruck der Einstellung zu Arbeitswelt und Umwelt (Robert Schermann 1965)
Berufswahl als Ausdruck der Persönlichkeitsstruktur (John L. Holland 1959)	Berufswahl als Ausdruck eines Laufbahnmusters (Donald Super 1957)	Berufswahl als Interaktionsprozess und Kompromiss zwischen Angebot und Nachfrage (Peter Blau 1956)
Berufswahl als Operotropismus und Sublimierung (Léopold Szondi und Ulrich Moser 1953)	Berufswahl als Differenzierungs- und Integrationsprozess (David Tiedemann und Robert O'Hara 1963)	

Abbildung 13: Übersicht über die Berufswahltheorien nach Ries (Ries 1970, S. 20-47)

3.4.1 Tiefenpsychologischer bzw. psychoanalytischer Ansatz

Dieser Ansatz umfasst drei Theorien:

- Die frühkindliche Zuwendungsverhaltensweisen der Eltern als Determinanten der Berufswahl

- Berufswahl als Ausdruck der Persönlichkeitsstruktur
- Berufswahl als Operotropismus und Sublimierung

Die frühkindliche Zuwendungsverhaltensweisen der Eltern als Determinanten der Berufswahl

Anne Roe sieht in ihrer psychoanalytischen Berufswahltheorie die Hauptdeterminanten der Berufswahl in frühkindlichen Erfahrungen, Einstellungen, Fähigkeiten, Interessen und weiteren persönlichen Faktoren. Sie formuliert acht Hypothesen:

1. Die erbgenetische Basis der Intelligenz ist unspezifisch.
2. Die Entwicklungsmuster der spezifischen Fähigkeiten sind in erster Linie durch die Ausrichtung der psychischen Energien bestimmt.
3. Die Richtung der psychischen Energien ist primär durch Satisfaktions- und Frustrationserlebnisse der frühen Kindheit bestimmt.
4. Diese psychischen Wirkkräfte bestimmen, welchem beruflichen Sektor sich jemand zuwendet.
5. Intensität und Organisation der unbewussten Grundbedürfnisse bestimmen die Stärke der Motivation.
6. Routinemäßig befriedigte Bedürfnisse führen nicht dazu, Motivationen im Unbewussten zu entwickeln.
7. Kaum befriedigte Bedürfnisse werden gelöscht; sind es Bedürfnisse einer niederen Kategorie (im Sinne Maslows), wird dadurch die Entwicklung höherer Bedürfnisse verhindert.
8. Wird die Satisfaktion bereits gebildeter Bedürfnisse oft aufgeschoben, wirken diese unbewusst als Motivatoren.

Auf dem Hintergrund dieser Postulate sind die frühkindlichen Erfahrungen mit den Verhaltensweisen der Eltern zu betrachten. Generell werden diese Erfahrungen in „warme“ und „kalte“ Attitüden unterteilt, die weitere Klassifikation baut

auf dieser Zweiteilung auf. Eine weitere Hauptunterteilung bezieht sich auf die Stellung des Kindes in der emotionalen Struktur der Familie: Steht das Kind im Zentrum der Aufmerksamkeit, wird es schlicht angenommen oder doch eher gemieden? Die emotionale Konzentration beinhaltet die beiden Extreme Überbehütung und Überforderung. Meidung kann sich in emotionaler Abweisung des Kindes sowie Vernachlässigung äußern, Annahme bedeutet, dass das Kind vollintegriertes Mitglied der Familie ist.

Diese unterschiedlichen Formen von elterlicher Einstellungen sowie Zuwendungen führen dazu, dass das Kind Befriedigung und Belohnung in einem ganz unterschiedlichen Grad erfährt. Demzufolge bestimmt der Erziehungsstil die Art und Weise, wie sich das Kind später als Erwachsener den Menschen zu- oder sich von ihnen abwendet. Auch entwickeln sich unter diesem Einfluss Grundeinstellungen, Interessen und Fähigkeiten unterschiedlicher Ausprägung.

Nach Roe ist es möglich, daraus die „Grobrichtung“ der Berufswahl zu bestimmen. Sie unterscheidet acht Berufsgruppen. Jede dieser Gruppen lässt sich nach der Dimension des intellektuellen Ausprägungsgrades wiederum in Subkategorien unterteilen. In Klammern sind jeweils Beispiele für einzelne Berufe des obersten und untersten Niveaus genannt.

- I. Dienstleistungen (Psychotherapeut, Zimmermädchen)
- II. Geschäftliche Kontakte (Wirtschaftsberater, Hausierer)
- III. Verwaltung (Minister, Laufmädchen)
- IV. Technologie (Konstrukteur, Hilfsarbeiter)
- V. Arbeit im Freien (Kulturingenieur, Holzfäller)
- VI. Wissenschaft (Forscher, Hilfskraft)
- VII. Allgemeine Kultur (Bundesrichter, Sigrist)
- VIII. Kunst und Unterhaltung (Künstler, Schausteller) (Ries 1970 S. 20-23, vgl. auch Roe 1956 S. 151 und S- 212-217)

Welches berufliche Qualifikationsniveau innerhalb eines gewählten Berufsfelds letztendlich gewählt wird, hängt nach Roe von der Intensität der entwickelten Bedürfnisse ab, die ihre Grenzen in der sozioökonomischen Herkunft einerseits und der Intelligenz andererseits finden (Seifert 1977, S. 202).

Roes Theorie stammt aus dem Jahr 1956 und ist somit über ein halbes Jahrhundert alt. An dieser Theorie kann anerkannt werden, dass in der Kindheit gesammelte Beziehungserfahrungen Einfluss auf Entscheidungen im Erwachsenenalter haben. Aus heutiger Sicht kann jedoch eine diesbezügliche Beschränkung auf eine Relevanz von Beziehungserfahrungen nur mit den Eltern nicht als hinreichend betrachtet werden. Der Stellenwert, den Sozialisationsfaktoren wie Peergruppe oder Schule einnehmen, findet keinen Eingang in Roes Theorie.

Berufswahl als Ausdruck der Persönlichkeitsstruktur

Holland konzipierte eine Berufswahltheorie, die – ähnlich wie die Roes – Voraussagen der Berufswahl nur im Hinblick auf einzelne Erwerbssektoren erlaubt. Er kritisierte die vorangegangene Entwicklung, welche die Berufswahl prioritär von den Interessen einer Person her zu erklären versuchte. „At present, we know that a person's vocational interests and preferences are associated with a great range of personal and background information“ (Holland 1959, S. 2, zitiert nach Ries 1970, S. 23). Interessen sind jedoch nur ein Aspekt der Persönlichkeit.

Aus dieser Erkenntnis formuliert Holland sechs Postulate:

- Es ist günstiger, die Berufswahl als Ausdruck der Persönlichkeit zu sehen.
- Die Validität von Interessentests fußt hauptsächlich auf beruflichen Stereotypen.

- Diese Stereotypen haben eine hohe psychologische und soziologische Sinnhaftigkeit (Richter sind tatsächlich aggressiver, Wissenschaftler weniger soziabil als andere).
- Mitglieder derselben Berufsgruppe haben ähnliche Persönlichkeitszüge und eine ähnliche Entwicklungsgeschichte.
- Darum reagieren sie auf bestimmte Situationen ähnlich und zeigen die Bereitschaft, ihrem Persönlichkeitstyp entsprechend, charakteristische interpersonale Beziehungen und Umweltbedingungen zu schaffen.
- Stabilität und Leistungsfähigkeit im Beruf sowie die berufliche Befriedigung hängen von der Übereinstimmung zwischen Persönlichkeitsprofil und Umweltbedingungen des Berufs ab.

Diese Postulate bilden die Basis von Hollands Theorie, die in drei Sätzen zusammengefasst werden kann:

- Es wird angenommen, dass sich eine Person nach ihrer Ähnlichkeit mit einem oder auch mehreren Persönlichkeitstypen charakterisieren lässt. Je größer die Übereinstimmung mit einem Typ ist, desto eher weist die Person die entsprechenden Persönlichkeitszüge auf.
- Weiter wird angenommen, dass sich die Umwelt, in der eine Person lebt, in Form von Umweltmodellen beschreiben lässt.
- Auch wird davon ausgegangen, dass das Zusammenspiel von Person und Umwelt zu Resultaten führt, die aufgrund der Kenntnisse über Persönlichkeitstypen und Umweltmodellen voraussagbar sind.

Dieser Konzeption folgend, wurden von Hollands Persönlichkeitstypen und Umweltmodelle entworfen. Er unterscheidet die folgenden sechs Persönlichkeitstypen:

1. Realistische Orientierung (Flugzeugmechaniker, Elektriker, Lokomotivführer. . .)
2. Intellektuelle Orientierung (Anthropologe, Astronom, Physiker . . .)
3. Lehrende und helfende Orientierung (Lehrer, Schulleiter, Berufsberater . . .)
4. Anpassende Orientierung (Rechnungsprüfer, Statistiker, Bankier . . .)
5. Überzeugende Orientierung (Unternehmer, Hotelier, Reiseleiter . . .)
6. Ästhetische Orientierung (Komponist, Musiker, Schriftsteller . . .)

Analog der Persönlichkeitstypen konzipiert Holland seine Umweltmodelle. Dabei werden die Umweltmodelle mit den gleichen Begriffen benannt – also realistisches Umweltmodell, intellektuelles Umweltmodell usw. Die Umweltmodelle beeinflussen die Richtung der Berufswahl: Realistische Umwelt zieht am ehesten realistische Typen an, intellektuelle Umwelt intellektuelle Typen. Dabei unterscheidet Holland drei Arten von Interaktion zwischen Person und Umwelt:

- *Kongruenz versus Inkongruenz*

Wenn Persönlichkeitstyp und Umweltmodell sich decken, besteht eine kongruente Person-Umwelt-Interaktion. Dies führt zu stabiler Berufswahl, hohen Leistungen, größerer Befriedigung und ist das Gegenteil von inkongruenten Interaktionen.

- *Konsistenz versus Inkonsistenz*

Dies bezieht sich auf die eindeutige Abfolge der Hierarchie des Persönlichkeitsprofils bzw. der Umweltmodellkonfiguration (diese Hierarchie bezieht sich auf das Ausmaß, in welchem bestimmte Umweltmodelle angestrebt werden oder für bestimmte Berufsgruppen zutreffen). Bleibt die Reihenfolge der Hierarchie gewahrt, ist das Profil konsistent.

- *Homogenität versus Heterogenität*

Damit wird der Grad der Reinheit eines Typs oder eines Umweltmodells ausgedrückt. Die höchste Homogenität wird dann erreicht, wenn jemand beispielsweise nur Persönlichkeitszüge eines Typs aufweist bzw. nur Merkmale eines einzigen Umweltmodells zu finden sind.

Aus diesen verschiedenen Interaktionen heraus stellt Holland Prognosen für das Berufswahlverhalten, die Leistungsfähigkeit im Beruf, die berufliche Stabilität und mehr her.

Durch die Präferenzen einer Person bezüglich der Umgebungseinflüsse entsteht eine Quasi-Hierarchie. Der Aufbau der Hierarchie kann sich auf die Berufswahl ganz unterschiedlich auswirken:

- *Eindeutige Hierarchie*: Ein Orientierungsmuster dominiert eindeutig. Die Berufswahl findet direkt statt, es kommt kaum zu Konflikten oder Schwankungen.
- *Ambivalente Hierarchie*: Zwei oder mehr Orientierungsmuster bestehen nebeneinander. Je nach Ausprägung folgt daraus die Unschlüssigkeit oder sogar Unmöglichkeit, sich für einen Beruf zu entscheiden.
- *Blockierung*: Eine eigentlich eindeutige Hierarchie wird durch äußere Faktoren blockiert, beispielsweise dadurch, dass es keine Lehrstelle im Wunschberuf gibt. In diesem Fall erfolgt die Wahl in Richtung des zweithöchsten Orientierungsmusters, vorausgesetzt, dass dieses das nächstfolgende dominiert, sonst ist Unschlüssigkeit die Folge.
- *Gestörte Ordnung*: Wenn die übrige Ordnung der Orientierungsmuster mit dem dominanten nicht übereinstimmt, ergibt sich bezüglich der Wahl eine Instabilität.

Schematisch lässt sich der Berufswahlprozess nach Holland in drei Aspekte unterteilen:

1. Wahl der Berufsklasse nach Art der Orientierung und Art ihrer Hierarchie.
2. Innerhalb einer Berufsklasse erfolgt dann eine Selektion nach dem Niveau der Orientierung, welches durch Intelligenz und Selbsteinschätzung bestimmt wird.
3. Beide Prozesse werden durch eine Reihe von Faktoren wie Selbsterkenntnis, berufskundliches Wissen, sozialer Druck der Familie etc. modifiziert.

So gelangt Holland zu folgenden Hypothesen:

1. Personen, die über eine ungenügende oder unangemessene Selbsteinschätzung verfügen, treffen häufiger eine unangemessene Wahl als Personen mit hinreichender Selbsteinschätzung.
2. Personen mit inadäquater Selbsteinschätzung und unzutreffender Selbsterkenntnis treffen die falsche Wahl sowohl bezüglich des Bereichs als auch des Niveaus.
3. Personen, die in ihrer Selbsteinschätzung sowohl Bereich als auch Richtung verfehlen, kommen zu extrem inadäquaten Wahlen.
4. Personen mit einer größeren Bandbreite an Informationen für die Berufswelt treffen bessere Wahlen als Personen mit ungenügenden Informationen.
5. Die Angemessenheit der Wahl ist teilweise eine Funktion des Alters, da mehr Zeit die Akkumulation von Informationen ermöglicht.

6. Personen mit adäquater Wahl legen im beruflichen Wissen eine bessere Differenzierung an den Tag.
7. Es gibt eine positive Korrelation von beruflichem Wissen mit der Orientierungshierarchie. Am besten sind demnach Kenntnisse über Berufe, die an der Spitze einer Hierarchie stehen (Ries 1970, S. 23-29).

Hollands Theorie verfügt über ein hohes Maß an Systematik und lässt sich leicht nachvollziehen. Besonders seine Typologie ist hier hervorzuheben. Problematisch ist jedoch – was auch Holland selbst am Rande erwähnt – die Tatsache, dass er ein Modell von Gesellschaft schafft, das doch recht statisch erscheint. Veränderungen der Umwelt oder ein Wandel der Persönlichkeitsstruktur sind darin nicht vorgesehen.

Berufswahl als Operotropismus und Sublimierung

Mosers Grundlage für die Diskussion der unbewussten Antriebsmomente der Berufswahl ist der Begriff des Operotropismus. Dieser Begriff findet sich bei Léopold Szondi. Die These des Operotropismus geht davon aus, dass die Berufswahl neben anderen Gegebenheiten von der spezifischen Triebstruktur einer Person mitbestimmt wird. Dies macht sich bei der Berufswahl auf zwei Weisen bemerkbar:

Zum einen wird durch die Berufswahl ein Milieu von Mitarbeitern oder Kunden gesucht, die der eigenen Person in relativ hohem Maß genverwandt sind.

Gleichzeitig bietet sich durch den Arbeitsprozess die reale oder symbolische Möglichkeit zur Befriedigung unbewusster Bedürfnisse in einer sozial akzeptierten Form.

Moser unterscheidet vier Hauptgruppen von Operotropismen:

1. *Originaler Operotropismus*: Die Berufswahl ist triebbedingt. Die operotrope Wirkung geht entweder vom ursprünglichen Bedürfnis aus, von einem affektiven Schema und dem Versuch, dieses Schema auf den Beruf zu übertragen, oder von einem komplexartigen, noch nicht überwundenen seelischen Konflikt.
2. *Abwehroperotropismus*: Bei dieser Form des Operotropismus erfolgt die Berufswahl entsprechend den Abwehrhaltungen des Ichs, die mobilisiert werden, um die Triebbedürfnisse sowie die affektiven Schemata und Komplexe zurückzuweisen.
3. *Ventiloperotropismus*: Diese Form äußert sich beispielsweise in Reaktionen auf Schuldgefühle oder moralischen Masochismus und Selbsterniedrigung aus unbewusstem Strafbedürfnis heraus.
4. *Integraler Operotropismus*: Bei dieser Form des Operotropismus wird der seelische Konflikt gänzlich in den Beruf investiert, dort dann neutralisiert und zu einer objektiven Aufgabe umgewandelt. (Ries 1970, S. 29-31).

Ein Nachweis der operotropen Wirkung erscheint allerdings in der Praxis nur schwer zu erbringen. Tätigkeiten können zwar durchaus aufgrund einer affinen Verwandtschaft gewählt werden; dies heißt im Umkehrschluss jedoch nicht, dass alle Personen, die einen bestimmten Beruf ausüben, auch zwangsläufig ähnliche Triebstrukturen haben müssten. Nichtsdestotrotz bietet ein Beruf „im Allgemeinen die verschiedensten Befriedigungsmöglichkeiten für Bedürfnisse“ (Moser 1953, S. 72).

Mosers Theorie mutet sehr einseitig an. Sicherlich spielen Triebe und deren Befriedigung auch bei der Berufswahl eine Rolle. Es ist jedoch eher anzunehmen, dass dies in Form von Bedürfnissen der Fall ist, die Teil der Grundlage sind, auf der Entscheidungen getroffen werden.

3.4.2 Entwicklungspsychologischer Ansatz

Zu diesem Ansatz gehören die folgenden drei Theorien:

- Die Stufen- und Phasentheorie Ginzbergs
- Berufswahl als Ausdruck eines „Laufbahnmusters“
- Berufswahl als Differenzierungs- und Integrationsprozess

Die Stufen- und Phasentheorie Ginzbergs

Im Jahr 1952 stellte Eli Ginzberg fest, dass zu diesem Zeitpunkt eine eigentliche Theorie der Berufswahl nicht vorhanden sei. Kernstück seiner Theorie ist die Annahme, dass jede Berufswahl, die am Ende zu einer Aufnahme eines bestimmten Berufs führt, als Resultat einer Aneinanderreihung von determinierenden Wahlen ist. Dabei ist die Berufswahl als Prozess zu betrachten, der weitgehend unumkehrbar ist. Einen wesentlichen Aspekt bei dieser Wahl stellt eine Kompromissfindung dar.

In dieser „Occupational Choice“ unterscheidet Ginzberg drei Stufen:

1. Stufe der Phantasiewahl (unter 11 Jahren)

In dieser Stufe ist das Kind davon überzeugt, alles werden zu können. Berufswahl bedeutet an dieser Stelle im Grunde eine Übersetzung der Impulse und Wünsche des Kindes.

2. Stufe der Problemwahl (11 bis 17 Jahre)

Diese Stufe setzt sich aus insgesamt vier Stadien zusammen:

Im ersten Stadium ist die Berufswahl interessengeleitet; im zweiten Stadium werden dann Fähigkeiten und im dritten darüber hinaus auch Wertungen einbezogen; im vierten Stadium erfolgt meist ein Übertritt ins College oder einen Beruf.

3. Stufe der realistischen Wahl (über 17 Jahre)

Zu dieser Phase gehören drei Stadien: Im ersten Stadium, der Exploration, setzt sich die Person mit verschiedenen möglichen Alternativen auseinander. Im zweiten Stadium, der Kristallisation, kommt es zu einer endgültigen Wahl. Den Abschluss bildet das Stadium der Spezifikation.

Die Unumkehrbarkeit der Berufswahl ist auf den Druck zurückzuführen, welchen die Realität sowie die soziale Gemeinschaft ausüben, sodass es einer Person schwer gemacht wird, eine getroffene Entscheidung wieder zu ändern. Der Kompromisscharakter der Berufswahl ist im Bemühen einer Person begründet, den Beruf zu wählen, der sowohl seinen Interessen als auch seinen Fähigkeiten und Wertungen am ehesten entspricht (Ries 1970, S. 33-34).

Der beschriebene Kompromisscharakter besitzt auch heute noch seinen Stellenwert. Die Hauptarbeit der Berufsfindung, gerade an einer Schulart, die den Hauptschulabschluss bzw. den Abschluss der Berufsreife anbietet, besteht auch heute noch darin, Wunsch und Realität zusammenzubringen. Es gilt, einen Ausbildungsberuf zu finden, der den eigenen Interessen und Begabungen entspricht und der gleichzeitig mit dem entsprechenden Schulabschluss auch erlernt werden kann. Die genannte Irreversibilität besteht jedoch nicht mehr in dieser Form. Ein Wechsel der Ausbildung, eine sich anschließende zweite Ausbildung oder Spezialisierungen im erlernten Beruf sind durch die Veränderungen in der Gesellschaft nicht länger stigmatisiert.

Berufswahl als Ausdruck eines „Laufbahnmusters“

Exemplarisch für eine Vielzahl von Arbeiten unter diesem Titel wird hier der Ansatz von Donald Super dargestellt. Er hat eine umfassende Systematisierung der Lebensphasen sowie des beruflichen Selbstkonzepts im Verständnis der damaligen Zeit vorgenommen.

Supers Fokus liegt auf der Beschreibung des vorberuflichen und beruflichen Entwicklungsverlaufes. Er beschreibt aufeinander folgende Laufbahnstadien, die ein Individuum im Laufe seines Lebens durchläuft. Beginnend mit dem Wachstums- und Explorationsstadium über das Etablierungsstadium und das darauf folgende Erhaltungsstadium bis hin zum Stadium des Rückzuges muss das Individuum verschiedene Entwicklungsaufgaben lösen, welche je nach Laufbahnmuster variieren.

In seiner Theorie der Berufsentwicklung arbeitete Super elf so genannte „Propositionen“ heraus, deren Sätze zwar auf der einen Seite ein wenig allgemein gehalten klingen mögen, Supers Theorie andererseits aber recht gut auf den Punkt bringen. Drei dieser Propositionen beziehen sich auf die berufliche Entwicklung, drei auf Berufswahlprozesse, zwei auf Determinanten der Laufbahnmuster und die restlichen auf die Frage der Voraussagbarkeit beruflicher Zufriedenheit. Zu jedem dieser Teilbereiche werden hier die wesentlichen Punkte zusammengefasst:

Berufliche Entwicklung:

Der Prozess der beruflichen Entwicklung ist dynamisch, verläuft kontinuierlich und ist im Allgemeinen irreversibel. Durch seine Strukturierung in Muster ist er voraussagbar.

Berufswahlprozess:

Das Selbstkonzept eines Menschen entwickelt Hauptzüge bereits vor der Adoleszenz, wird klarer in deren Verlauf und erhält dann eine Übersetzung in berufsrelevante Begriffe. Dabei spielt die Identifikation mit den Eltern oder Elternfiguren eine große Rolle.

Determinanten der Laufbahnmuster:

Das Erreichen eines beruflichen Niveaus hängt ab von Intelligenz, sozioökonomischem Status, Statusbedürfnissen, Wertungen, Interessen, Gewandtheit im zwischenmenschlichen Umgang sowie Angebot und Nachfrage der Wirt-

schaft. Das gewählte Berufsfeld steht in engem Zusammenhang mit Interessen, Wertungen, Identifikationen, Niveau und Qualität der Ausbildung einer Person. Auch Trends und Einstellungen der Umwelt nehmen Einfluss.

Voraussagemöglichkeiten beruflicher Zufriedenheit

Trotz verschiedener Erfordernisse für einen Beruf besteht für jedes Individuum stets die Möglichkeit einer Wahl zwischen mehreren Berufen. Die berufliche Zufriedenheit einer Person hängt davon ab, inwiefern es dieser Person gelingt, ihren Interessen und Wertungen in ihrem Beruf Ausdruck zu verleihen. Dabei besteht eine direkte Beziehung zur Möglichkeit, in der eigenen Arbeit Entfaltung für das eigentliche Selbstbild zu finden (Super 1957, S. 131, nach Ries 1970, S. 34-36).

In seiner späteren Arbeit stellt Super das „Archway Model“ vor, welches die individuellen und soziokulturellen Faktoren darstellt und beschreibt, wie es zur Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts kommt. Demnach übernimmt eine Person aufgrund ihrer Persönlichkeit sowie ihrer Einbindung in das soziale Umfeld mehr oder weniger bewusst soziale Rollen, die während ihrer Ausübung zu positiven und negativen Erfahrungen führen. Durch das Lernen aus diesen Erfahrungen verändert sich das Selbstkonzept einer Person. Darüber hinaus tragen Entscheidungsprozesse zur Selbstkonzeptentwicklung bei (Super 1990, S. 200).

Supers Theorie scheint die Thematik der Berufswahl zu seiner Zeit am besten zu erfassen und ihr Gestalt zu geben. Sie ist umfassend, geht ein auf phasengebundene Entwicklungsaufgaben und nimmt differenziert Stellung zu verschiedenen Teilbereichen der beruflichen Entwicklung. Auch seine Sicht zur Selbstkonzeptentwicklung mit ihrer wechselseitigen Beeinflussung von Umwelt und Selbst wirkt erstaunlich aktuell.

Berufswahl als Differenzierungs- und Integrationsprozess

David Tiedemann und Robert O'Hara entwickelten ein Paradigma der Mechanismen beruflicher Laufbahnentwicklung. Die Berufsentscheidung wird dabei als bewusster und rational gesteuerter Prozess betrachtet. Dabei laufen zwei Vorgänge ab, die Differenzierung, also Erfassung eines Problems, sowie die Integration, dies meint die Schaffung eines Ganzen an Stelle von atomisierten Aspekten. Differenzierung führt nicht automatisch zu einer angemessenen Integration, gleichzeitig ist eine gute Integration wichtig für weitere Differenzierungen. Die rational gesteuerte Differenzierung setzt dort ein, wo ein Problem als solches wahrgenommen und rational-kognitiv erfasst wird – eine Person wird sich über eine unbefriedigende Situation klar, die nach einer Entscheidung drängt.

Der Prozess dieser Problemlösung basiert auf zwei Aspekten, die wiederum in mehrere Phasen unterteilt sind.

Der erste Aspekt ist jener der Antizipation möglicher Lösungen sowie ihre Präokkupation.

- *Exploration*: Eine Person befasst sich mit den ihr zur Verfügung stehenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten.
- *Kristallisation*: Aus den Alternativen werden bestimmte Präferenzen herauskristallisiert.
- *Wahl*: Haben sich die Präferenzen stabilisiert, erfolgt eine Wahl.
- *Klärung*: Ist die Wahl getroffen, beschäftigt sich die Person mental mit dem Berufseintritt.

Der zweite Aspekt umfasst die Verwirklichung und Umsetzung der Entscheidung sowie die Anpassung, die durch den eingeschlagenen Lösungsweg erforderlich wird.

- *Einführung*: Beim Eintritt in den Beruf befasst sich die Person in erster Linie mit der Einführung und der Integration in das soziale System des Tätigkeitsfeldes.
- *Reformation*: Mit gegebener Integration beginnt die Person auf das soziale Umfeld einzuwirken.
- *Integration*: Hierbei sind Kompromisse nötig, die von Einzelperson und sozialem Umfeld in ein dynamisches Gleichgewicht gebracht werden müssen.

O'Hara und Tiedemann sind der Ansicht, dass Differenzierung und Integration keine einmaligen Ereignisse sind, sondern sich mehrfach wiederholen (Tiedemann/O'Hara 1963, S. 40).

Die Ausführungen O'Haras sowie Tiedemanns Idee der Differenzierung und Integration bieten eine klare Sicht auf den Prozess der Lösungsantizipation sowie der darauf folgenden Umsetzung. Ihre Beschreibung der Vorgänge liest sich wie ein „langsames Umkreisen“ der Problematik, an dessen Ende schließlich eine Lösung steht. Es ist jedoch zu bezweifeln, dass ihr Modell vor der Realität, die nicht linear ist und auch nicht immer genau einen Lösungsweg bietet, Bestand hat.

3.4.3 Sozialpsychologischer bzw. soziologischer Ansatz

Dieser Ansatz beinhaltet zwei Theorien:

- Berufswahl als Ausdruck der Einstellung zur Arbeitswelt und der Umwelt
- Berufswahl als Interaktionsprozess und Kompromiss zwischen Angebot und Nachfrage

Berufswahl als Ausdruck der Einstellung zur Arbeitswelt und der Umwelt

Theodor Scharmann versteht Berufswahl und Berufsfindung zunächst einmal als Ausdruck einer Einstellung gegenüber der Arbeitswelt, darüber hinaus aber auch als Reflexion der Interaktionen mit anderen Personen und Institutionen. Diese Einstellung drückt sich in der Art und Weise aus, wie eine Person ihr Arbeitsschicksal plant, welche Berufe ausgewählt und welche Erwartungen an den Beruf gehegt werden. Dabei geht er davon aus, dass die Entscheidungen im Zusammenhang mit der Berufswahl in hohem Maß von allgemeinen, kulturellen und sozialen Bedingungen beeinflusst werden. Scharmann nennt auf der einen Seite drei objektive und damit eher volkswirtschaftliche, auf der anderen Seite vier soziologische und psychologische Faktoren:

Objektive, eher volkswirtschaftliche Faktoren:

1. Allgemeine Wirtschaftslage und politische Situation
2. Bildungssituation
3. Lehrstellenmarkt

Soziologische und psychologische Faktoren:

- Sozioökonomische und epochalpsychologische Einflüsse wie die Funktionalisierung von Produktionsbedingungen, Technisierung und Bürokratisierung sowie die Anziehungskraft des tertiären Systems
- Milieu und Familieneinflüsse wie Familientradition, Schule und lokale Wirtschaftsstruktur
- Physische, geistige und soziale Verfassung der Nachwuchsgeneration
- Säkularisierung der Arbeitsgesinnung und Arbeitsethik (Ries 1970, S. 41-42).

Aufgrund seiner Analyse kommt Scharmann zu folgenden Überlegungen, die als Grundlage einer neotechnischen Berufswahltheorie betrachtet werden können:

- Die Begabungsstruktur und die Wirtschaftsstruktur eines Volkes decken sich nicht mehr.
- Nur in Ausnahmefällen besteht eine spezifische Eignung für einen speziellen Beruf. An diese Stelle tritt eine „Gruppeneignung“ im Sinne einer Eignung für eine Berufsgruppe. Berufliche Anpassungsfähigkeit wird zu Tugend und Voraussetzung des Arbeitserfolges.
- Ein Berufswechsel, der dem wirtschaftlichem Aufstieg oder der Entfaltung einer Person dient, erscheint als normales sozio-ökonomisches Anpassungsverhalten. Soziale Mobilität durchdringt das System der traditionellen „Dauerberufe“, es kommt zu einer Vermischung (Scharmann 1965, S. 56).

Scharmanns Überlegungen zeigen schon zu ihrem frühen Zeitpunkt Entwicklungen auf, die heute bereits als Alltagswissen Anwendung finden, wie z. B. die Eignung für eine Berufsgruppe, gepaart mit der Notwendigkeit der beruflichen Flexibilität. Seine Ausführungen klingen auf eine pragmatische Art durchaus vernünftig, vernachlässigen jedoch individuelle Aspekte, welche die Vertreter des entwicklungspsychologischen Ansatzes stärker im Fokus haben und beleuchten die Thematik lediglich „von außen“.

Berufswahl als Interaktionsprozess und Kompromiss zwischen Angebot und Nachfrage

Auch Peter Blau und seine Mitarbeiter verstehen Berufswahl als einen Entwicklungsprozess, der sich über viele Jahre erstreckt. Im Laufe eines solchen Prozesses gilt es eine Vielzahl von Entscheidungen zu treffen, von denen jede die Alternativen für die zukünftige Berufswahl einschränkt. Wichtige Faktoren der individuellen Entwicklung sind der soziale Erfahrungsbereich und die Interaktionen darin. Zum einen beeinflusst die soziale Struktur die Entwicklung des Berufswählers, zum anderen bestimmt sie die sozio-ökonomischen Bedingungen der Selektion.

Dabei werden die biologischen Bedingungen einer Person durch Faktoren der sozialen Struktur wie schulische Entwicklung, Einfluss der Familie etc. differenziert. Aus diesem Prozess entwickeln sich individuelle Charakteristika wie Schulniveau, soziale Stellung und Beziehungen oder auch die Einstellung zum Berufsleben. Einige davon determinieren die Berufswahl sogar unmittelbar; dazu gehört beispielsweise die technische Qualifikation oder die Werthierarchie einer Person. Gleichzeitig wandelt sich die soziale Struktur auf verschiedenen Ebenen und bestimmt die Bedingungen der Selektion zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Motiviert wird die Berufswahl durch zwei sich gegenseitig beeinflussende Faktorengruppen:

1. Die Einschätzung der Satisfaktion, welche die verschiedenen Alternativen erhoffen lassen.
2. Die Bewertung der Chancen und Fähigkeiten, eine dieser Alternativen realisieren zu können.

Die Berufswahl kann als Prozess beschrieben werden, der eine Kette von Entscheidungen beinhaltet. Dabei geht es darum, dass sich ein Arbeitnehmer Arbeitgebern oder Selektoren anbietet. Ziel des Selektionsprozesses ist eine Regression in die idealen Standards der Selektoren, Ziel der Berufswahl schließlich eine Regression der Präferenzen (Seifert 1977, S. 253-260).

Zunächst wirken Blaus Ausführungen wie die Beschreibung eines „Ausschlussverfahrens“, an dessen Ende eine Person sich einem Beruf gegenüber sieht. Mehr Sinn scheint es zu machen, ihnen eher den Rang einer systematischen Darstellung verschiedener Variablen zuzuordnen, welche die Berufswahl beeinflussen.

3.4.4 Aktueller Ansatz: Entwicklung einer Berufswahltheorie auf der Basis des Zwei-Komponenten-Modells nach Brandstädter

Die Kritik an allen hier aufgeführten Berufswahltheorien ist ihre mangelnde Aktualität. Leider findet sich in der aktuellen Literatur keine anerkannte Theorie, die an die Stelle der klassischen Berufswahltheorien treten könnte. So ist die Idee entstanden, ein anderes – empirisch gut belegtes – Modell auf den Prozess der Berufswahl zu übertragen.

Brandstädter entwickelte 2007 das Zwei-Komponenten-Modell des Copings. Die ursprüngliche Entwicklung dieses Modell war für den Bereich des fortgeschrittenen Lebensalters mit seinen einhergehenden Einschränkungen angedacht. Nun kann man aber davon ausgehen, dass der Bereich der Berufswahl, der auf den ersten Blick als eine Fülle von Optionen erscheinen mag, insbesondere für Jugendliche, die einen niedrigen Schulabschluss anstreben, mit einer Vielzahl von Einschränkungen verbunden sein kann:

- Eingeschränkte Auswahl der möglichen Ausbildungsberufe – zahlreiche Ausbildungen erfordern einen mittleren oder höheren Schulabschluss.
- Fehlende Anerkennung des Schulabschlusses der sich bewerbenden Jugendlichen durch die ausbildenden Betriebe – auch wenn die Ausbildung in einem Beruf auf der Basis des Hauptschulabschlusses bzw. der Berufsreife möglich ist, geben zahlreiche Betriebe Schulabgängern mit einem mittleren Schulabschluss den Vorzug.
- Sorge der Schulabgänger selbst, einer Ausbildung nicht gewachsen zu sein. Der Anspruch der berufsschulischen Anforderungen einer dualen Ausbildung ist in den vergangenen Jahren in einigen Ausbildungsberufen deutlich gestiegen, so dass einige Jugendliche zwar dem praktischen Teil einer Ausbildung durchaus gewachsen wären, sie sich von den theoretischen Ansprüchen der Berufsschule jedoch überfordert fühlen. So hat sich beispielsweise

der sehr beliebte Beruf des Kfz-Mechanikers zu dem des Kfz-Mechatronikers weiterentwickelt und erfordert tatsächlich ein besseres Verständnis der Elektronik, als dies im Ursprungsberuf der Fall war. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass einige der Jugendlichen aufgrund dieser Tatsache auch Ausbildungsberufen gegenüber, denen sie vielleicht gewachsen wären, eine unangemessen hohe Erwartungshaltung in Bezug auf das berufsschulische Ausbildungsniveau entwickeln.

- Frühes Schulabgangsalter im Vergleich zu ihren Mitbewerbern mit einem mittleren oder höheren Schulabschluss, was wiederum einen Mangel an Lebensalter und –erfahrung mit sich bringt. So antwortete mir der Ausbildungsleiter eines Autohauses auf meine Frage, warum sein Betrieb nur Schüler mit mittlerem Bildungsabschluss in eine Ausbildung aufnähme, Realschüler seien nach der 10. Klasse im Vergleich zu Hauptschülern „halt einfach ein Jahr weiter“.

Dies sind nur die offensichtlichen Einschränkungen; darüber hinaus könnte man noch Spekulationen über ein bei manchen Jugendlichen negatives Begabungskonzept, einschränkende Bezugsrahmen-Erfahrungen durch das soziale Umfeld mancher Familien und vieles mehr anstellen. Hinzu kommt, dass die einzelnen Faktoren kumulieren können: Tatsächliche Einschränkung der möglichen Ausbildungsberufe, gepaart mit der Bevorzugung eines Mitbewerbers mit höherwertigem Schulabschluss plus ein tatsächlich niedriges Schulabgangsalter, was beispielsweise auch eine eingeschränkte Mobilität beim Umkreis der Bewerbungen nach sich ziehen könnte.

Die Gesamtheit all dieser Überlegungen lässt das Modell von Brandstädter durchaus dafür geeignet erscheinen, eine aktuelle Berufswahltheorie anzudeuten.

Brandstädters Zwei-Komponenten-Modell des Copings, also des Bewältigens, unterscheidet zwei komplementäre und einander entgegengesetzte Prozesse.

Ziel dieser Prozesse ist es, die Diskrepanz zwischen dem angestrebten und dem tatsächlichen Zustand zu verringern. Auf diese Weise soll es der Person möglich sein, ihre Identität aufrecht zu erhalten. In Bezug auf den Berufswahlprozess bedeutet dies ein Aufrechterhalten der beruflichen Identität, wie sie in Kapitel 3.3.1 dargestellt wurde.

Bei den beiden komplementären Prozessen handelt es sich um Akkomodation und Assimilation, wobei mit diesen beiden Begriffen im hier dargestellten Zusammenhang nicht die Adaption kognitiver Strukturen im Sinne Piagets gemeint ist, sondern Prozesse zur Beseitigung von Zieldiskrepanzen (vgl. hierzu Brandstädter 2007, S. 415). So bedeutet Akkomodation hier die Anpassung der eigenen (Berufs-) Ziele an die Umweltgegebenheiten, also an Einschränkungen, wie sie auf den vorangehenden beiden Seiten beschrieben wurden. Assimilation beschreibt hingegen die hartnäckige Zielverfolgung trotz dieser Einschränkungen. Ergänzt werden diese beiden Prozesse durch Abläufe der Immunisierung, die eine kognitive Verzerrung beschreiben, wodurch eine Zieldiskrepanz gar nicht als solche wahrgenommen wird (vgl. Wilkening 2009, S. 96-97, vgl. auch Brandstädter 2007, S. 413-436) - beispielsweise könnte der Wunsch eines Mädchens, als Tierärztin zu arbeiten, durch eine Ausbildung als Tierarzthelferin eine Quasi-Erfüllung finden, weil von Seiten des Mädchens keine Differenzierung vorgenommen wird und beide Berufe in der Kategorie „Arbeiten in einer Tierarztpraxis“ subsumiert werden.

Für den Einsatz assimilativer bzw. akkomodativer Strategien zur Reduktion von Zieldiskrepanzen sind folgende Einflussfaktoren entscheidend (vgl. hierzu Wilkening 2009, S. 96):

- Je mehr Handlungsressourcen einer Person zur Verfügung stehen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes assimilativer Strukturen. Ein Ziel ist leichter zu verfolgen, wenn verschiedene Handlungs- und Lösungswege zur Verfügung stehen. In Bezug auf die Verfolgung eines Berufsziels könnte dies bedeuten, Umwege in Kauf zu nehmen und bei-

spielsweise zunächst den Beruf der Altenpflegehelferin zu erlernen, der dann im Anschluss eine Ausbildung als reguläre Altenpflegerin erlaubt.

- Je höher die wahrgenommene Kontrolle über die Zielerreichung ist (man könnte auch von Kontrollüberzeugung als Komponente der Identität im Sinne Haußers sprechen, vgl. 3.2.2), desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für den Einsatz akkomodativer Prozesse. So ist ein Jugendlicher, der davon überzeugt ist, letztendlich eine Ausbildung im angestrebten Beruf machen zu können, eher dazu bereit, Umwege und Unbequemlichkeiten auf dem Weg dorthin in Kauf zu nehmen als jemand, bei dem dies nicht der Fall ist.
- Je flexibler die eigenen Zielvorstellungen sind, desto eher kommen akkomodative Prozesse in Gang. Kann sich ein Jugendlicher beispielsweise neben einer Ausbildung als Chemielaborant auch eine andere Ausbildung im gleichen Berufsfeld vorstellen, desto eher wird er bereit sein, sich beispielsweise für einen Ausbildungsplatz zum Chemikanten zu bewerben.
- Je eher ein Ziel durch ein anderes substituiert werden kann, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Akkomodation. Wenn ein Jugendlicher nicht auf einen einzigen Berufswunsch festgelegt ist, sondern mehrere benennen kann, erleichtert dies die Bewerbungssituation erheblich.

Was an Brandstädters Modell besticht, ist die wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Prozesse. Dies unterscheidet es doch sehr von anderen Modellen, die von einer Art linearer Abfolge des Berufswahlprozesses ausgehen oder nur einzelne Variablen des Prozesses darstellen, ohne auf deren Einwirken genauer einzugehen.

Dieser Vorgang der wechselseitigen Beeinflussung wird von Brandstädter in einer graphischen Darstellung visualisiert (Brandstädter 2007, S. 423). Wilke-

ning ist es gelungen, das Modell in seiner Darstellung auf die wesentlichen Strukturen zu reduzieren und die Dynamik der ablaufenden Prozesse optisch noch stärker zu fokussieren (Wilkening 2009, S. 96).

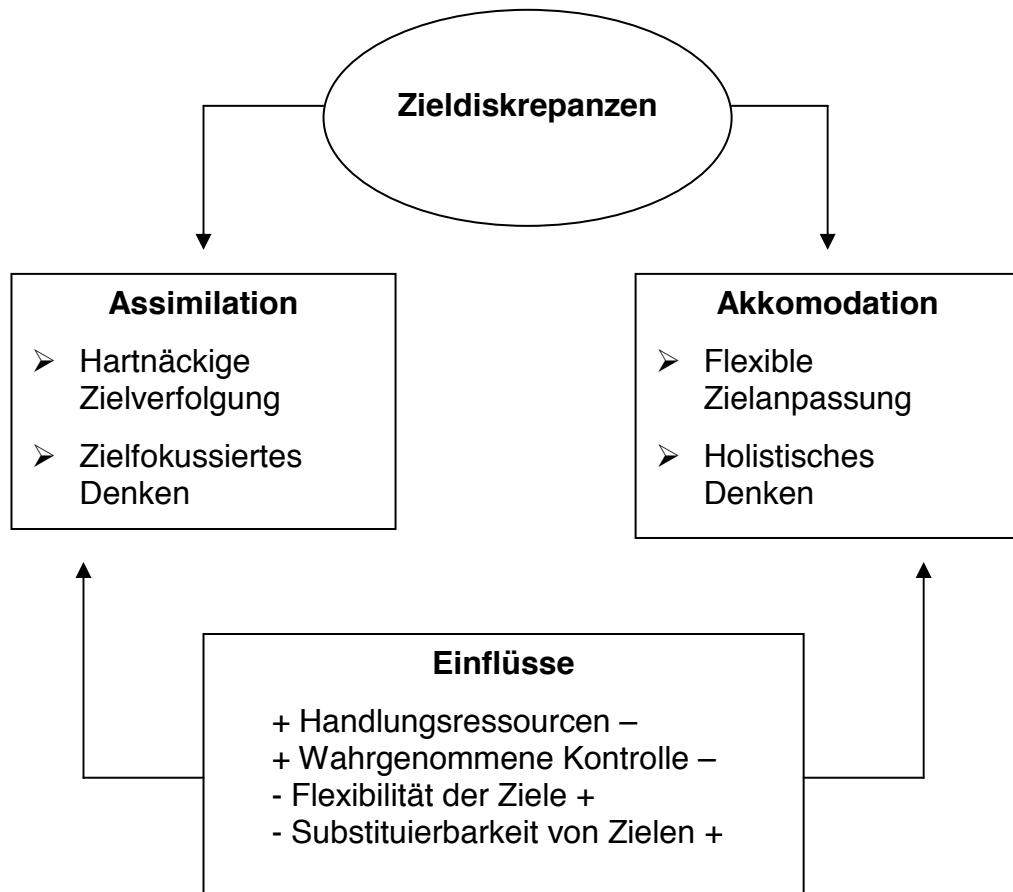


Abbildung 14: Zwei-Komponenten-Modell des Copings nach Brandstädter (Wilkening 2009, S. 96)

3.4.5 Zusammenfassung

Im vorangehenden Kapitel wurden acht Berufswahltheorien nach Heinz Ries dargestellt und kommentiert. Der Vollständigkeit halber sollen an dieser Stelle tabellarisch die Vertreter der einzelnen Theorien genannt und Aspekte ihrer Theorien aufgeführt werden, denen zugestimmt werden kann bzw. die an den jeweiligen Theorien bemängelt werden.

Ansatz	Vertreter	Konsens	Dissens
Tiefen- psycho- logisch	Anne Roe (1956)	Relevanz früher Beziehungserfahrungen	Beschränkung auf die Relevanz allein elterlicher Erfahrungen
	John L. Holland (1959)	Ablehnung der Theorie einer rein interessensgeleiteten Berufswahl Hohe Systematik der Theorie von Holland	Zu hohes Maß an Statik; gesellschaftliche Veränderungen und persönliche Entwicklungen werden außer Acht gelassen
	Léopold Szondi und Ulrich Moser (1953)	Triebe beeinflussen Entscheidungen in Form von Bedürfnissen	Zu einseitige Betrachtungsweise – „Mensch als Spielball der eigenen Triebe“
Entwicklungs- psycho- logisch	Eli Ginzberg (1952)	Kompromisscharakter der Berufsfindung	Irreversibilität getroffener Entscheidungen im Rahmen der Berufswahl
	Donald Super (1957)	Konzept der Entwicklungsaufgaben Unterteilung des Berufswahlprozesses in verschiedene Aspekte Selbstkonzeptentwicklung	<i>Kein Dissens – man könnte lediglich zu bedenken geben, dass die Forschungsergebnisse Supers rein zeitlich nicht mehr als gesichert betrachtet werden können.</i>
	David Tiedemann und Robert O'Hara (1963)	Anschauliches und klares Modell von Differenzierungs- und Integrationsprozessen	Modell kann der Realität aufgrund seiner Linearität vermutlich nicht standhalten.
Sozial- psycho- logisch bzw. sozio- logisch	Robert Scharmann (1965)	Pragmatische Beschreibung äußerer Aspekte der Berufswahl	Vernachlässigung der individuellen Komponente
	Peter Blau (1956)	Systematische Darstellung verschiedener Variablen der Berufswahl	Ein „Abarbeiten“ von Variablen ist keine hinreichende Erklärung der Berufswahlentwicklung.

Abbildung 15: Übersicht über Dissens und Konsens mit Ries' Berufswahltheorien (Ries 1970, S. 20-47)

Im Anschluss daran wurde auf der Basis des Zwei-Komponenten-Modells von Brandstädter eine Berufswahltheorie entwickelt, die von sich wechselseitig beeinflussenden Prozessen der Zielanpassung an Umweltgegebenheiten einerseits sowie einer hartnäckigen Zielverfolgung andererseits ausgeht. Es ist anzunehmen, dass diese Theorie den Prozess der Berufswahl, wie er unter heutigen Bedingungen abläuft, deutlich besser in seiner Dynamik erfasst, als dies bei den klassischen Berufswahltheorien der Fall ist.

Um die Zielgruppe der Untersuchung besser beurteilen zu können, beleuchtet das folgende Kapitel die verschiedenen Aspekte der Entwicklung im Jugendalter.

3.5 Lebensphase Jugendalter

3.5.1 Versuch einer definitorischen Klärung

Der Begriff der Jugend ist historisch gewachsen; so existiert das Jugendalter als eigenständige Phase der menschlichen Entwicklung etwa seit der Zeit der Industrialisierung. Inzwischen wurde die Lebensphase Jugend zu einem Phänomen multidisziplinären Interesses. Betrachtet man entwicklungsbezogene Veränderungen der Jugendphase, so wird das Jugendalter häufig mit der Adoleszenz gleichgesetzt; allerdings reicht die Adoleszenz zeitlich noch über das Jugendalter hinaus. Die Bestimmung verschiedener Altersphasen erfolgt zunächst in Orientierung an Altersmarken, die jedoch nur als zeitliche Orientierungspunkte zu verstehen sind. Demzufolge umfasst die Adoleszenz folgende Phasen:

- „frühe Adoleszenz“ (early adolescence) zwischen 10 und 13 Jahren
- „mittlere Adoleszenz“ (middle adolescence) zwischen 14 und 17 Jahren
- „späte Adoleszenz“ zwischen 18 und 22 Jahren, wobei für diesen Altersabschnitt auch die Begriffe „youth“ oder „emerging adulthood“ verwendet werden. Allerdings erstreckt sich „emerging adulthood“ bis ins dritte Lebensjahrzehnt, eine Abgrenzung, die anhand von Rollenübergängen sowie Kriterien sozialer Reife erfolgt. (Steinberg 2005 und Arnett 2004, zitiert nach Oerter/Dreher 2008, S. 272)

In der neueren Literatur ist es mittlerweile Usus, neben dem chronologischen Alter die Aspekte biologischer Faktoren und Ereignisse sowie Bewältigungsaufgaben oder Transitionen zur Bestimmung der Altersphase hinzuzuziehen. (Wilkening et al. 2009, S. 2-3). Dies ergibt in der Gesamtheit ein „Kriterienbündel“ (ebd. S. 2), welches einen ganzheitlicheren Blick auf die Entwicklung junger Menschen ermöglicht.

Die für diese Arbeit durchgeführte Untersuchung fand in den Klassenstufen 7 bis 10 statt und umfasst somit eine Altersspanne von 12 bis hin zu 18 Jahren; der Untersuchungs-Schwerpunkt liegt somit deutlich in der mittleren Adoleszenz, berücksichtigt dabei aber auch den Übergang von der frühen sowie den in die späte Adoleszenz. Hurrelmann macht die feinsinnige Feststellung, dass die Aufteilung der Lebensabschnitte im Laufe der Zeit immer feingliedriger wurde, was bedeutet, dass es im Laufe einer individuellen Entwicklung mehr und dafür kürzer andauernde Phasen gibt. Er sagt darüber hinaus für die Zukunft eine noch weitere Ausdifferenzierung voraus (vgl. Grob/Jaschinski 2003, S. 19).

Die Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen wird von Fend als eine „kontinuierliche Funktionsreifung“ (Fend 2003, S. 101) beschrieben, was eine deutliche Abgrenzung zu den so genannten „Phasentheorien“ darstellt. Humanentwicklung wird (wieder) als Werk der Natur gesehen. Fend stellt in diesem Zusammenhang zwei Funktionsbereiche dar, nämlich die biologische sowie die kognitive Entwicklung des Menschen. Fends Analyse der sichtbaren Erscheinungen fokussiert Wachstum wie Größe, Gewicht und Körperproportionen, Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmale sowie primäre Geschlechtsmerkmale und sexuelle Reifung (Fend 2003, S. 101-113).

3.5.2 Biologische Entwicklung

Sowohl Anfang als auch Ende des Jugendalters werden von biologischen Veränderungen markiert: So nennen Zimbardo und Gerrig als ersten konkreten Indikator für das Ende der Kindheit den „pubertären Wachstumsschub“, dem nach zwei bis drei Jahren mit Erreichen der sexuellen Reife die eigentliche Pubertät folgt (Zimbardo/Gerrig 2008, S. 370). Folgt man dieser Sichtweise, wird „Pubertät“ – einschließlich der der Pubertät vorangehenden Pubeszenz, auf die Fend nicht gesondert eingeht - auf die biologischen Merkmale eingegrenzt. Sie dauert von den ersten Anfängen bis zur vollen biologischen Reife etwa vier Jahre. Bei Mädchen setzt sie manchmal schon nach dem 10. Lebensjahr ein, bei

„späten“ Jungen ist sie gegen Ende des zweiten Lebensjahrzehnts abgeschlossen. Innerhalb eines Altersjahrgangs dauert es „brutto“ somit etwa zehn Jahre, bis der gesamte biologische Reifungsprozess für alle abgeschlossen ist. Da es sich bei der Pubertät um ein sehr komplexes Geschehen handelt, spricht die Forschung mittlerweile nicht mehr vom Einfluss „der“ Pubertät, sondern von „puberalen Prozessen“. Bei Fends Analyse der sichtbaren Erscheinungen stehen drei Merkmalsgruppen im Vordergrund:

- Wachstum wie Größe, Gewicht und Körperproportionen,
- Entwicklung sekundärer Geschlechtsmerkmale
- Primäre Geschlechtsmerkmale und sexuelle Reifung.

Was bei Fends ansonsten sehr guter Analyse zu kurz kommt, ist eine Berücksichtigung des Gestaltwandels Jugendlicher. Aus diesem Grund werden Fends Ausführungen durch den Gestaltwandelprozess von Klaus ergänzt (Klaus 1994, S. 13-14). In der Summe bedeutet dies, dass ein Mensch dieser Lebensphase quasi in einen neuen Körper hineinwächst und ihn „bewohnen“ lernt, was mit vielen Unsicherheiten verbunden ist.

Wachstumsprozesse

Wachstumsprozesse verlaufen nicht kontinuierlich. In den verschiedenen Lebensabschnitten wachsen unterschiedliche Teile des Körpers sowie Organe unterschiedlich schnell. Die herausragenden Phänomene für die Phase der Pubertät sind der Wachstumsschub und die Reifung der Fortpflanzungsorgane. Das maximale jährliche Längenwachstum in der Pubertät beträgt bei Jungen 9,5 cm, bei Mädchen 8 cm. Nach der Pubertät fällt das jährliche Wachstum deutlich ab und endet zwischen dem 16. und 19. Lebensjahr. Bei Mädchen erfolgt der Pubertätswachstumsschub zwei Jahre früher als bei Jungen und erreicht nicht die gleiche Höhe. Daraus ergibt sich ein Größenunterschied zwischen Mann und Frau von 12 bis 13 cm. Das Körpergewicht verändert sich in der Pubertät nach einem ähnlichen Muster. Will man den Entwicklungsstand

eines jungen Menschen diagnostizieren, ist das Längenwachstum jedoch genauer und somit besser geeignet. Klinische Relevanz erreichen Größen- und Gewichtsindikatoren dort, wo die Bandbreite der Normalität unter- bzw. überschritten wird. Einfluss auf den Prozess der Berufswahl haben diese Aspekte insofern, da sich bei der Entscheidung für oder gegen einen Beruf bzw. Berufszweig auch immer die Frage der körperlichen Eignung stellt. So verlangt beispielsweise der Beruf des Zimmermanns andere körperliche Voraussetzungen als der des Uhrmachers, eine Altenpflegerin bedarf einer anderen Konstitution als eine Stewardess.

Gestaltwandlungsprozesse

Im Laufe der Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenen durchläuft ein Mensch zwei Gestaltwandel. Relevant für die Phase des Jugendalters ist der zweite Gestaltwandel, der sich zwischen dem 11. und 15. Lebensjahr vollzieht.

	Prozesse besonders verdichteter körperlicher Entwicklungserscheinungen - Veränderung des Verhältnisses einzelner Körperteile - Steuerung durch Hormonvorgänge			
Kleinkindform		Schulkindform		Erwachsenenform
	1. Gestaltwandel (5.-7. Lj.)		2. Gestaltwandel (11.-15. Lj.)	
<ul style="list-style-type: none"> - Kopf relativ groß - Stirn meist vorgewölbt - Übergewicht des Rumpfes, walzenförmig - Extremitäten weich, rundlich - Muskulatur schwach 		<ul style="list-style-type: none"> - Proportionsverschiebung zugunsten des Körpers - Mittel- und Untergesicht betont - Extremitäten nehmen an Länge zu - Verjüngung des Rumpfes, Taille - Entwicklung der Muskulatur 	<ul style="list-style-type: none"> - VOR dem 2. Gestaltwandel Gewichtszunahme (präpuberale Hemmungsphase) 	<ul style="list-style-type: none"> - Proportionsverschiebungen von Kopfgröße, Arm- und Beinlänge, beschleunigtes Extremitätenwachstum, Ausprägung der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale 1. puberale Phase 2. puberale Phase

Abbildung 16: Darstellung der Gestaltwandlungsprozesse (Klaus 2008, S. 14)

Dieser Jugendgestaltwandel findet bei Jungen etwa zwischen dem 14. und 15. Lebensjahr statt, bei Mädchen im Durchschnitt zwei Jahre früher. Die Proportionen von Kopfgröße sowie Arm- und Beinlänge verschieben sich von der Schulkindform zur Erwachsenenform. Während der Übergangsphase erscheinen die Bewegungen der Jugendlichen vergleichsweise ungelenk, da ihre Extremitäten und ihr Hals schneller wachsen als der Rumpf.

Nimmt man eine Unterteilung der Pubertät in puberale Phasen vor, entspricht die erste puberale Phase der Vorpubertät, die zweite der eigentlichen Pubertät. Diese bezeichnet ein Art Hineinwachsen in das Maß des Erwachsenen, das durch die individuelle Veranlagung vorgegeben ist. Währenddessen klingt die Disharmonie der Körperteile ab und die Erwachsenenform wird angenommen.

Hier bildet sich in einer Art Parallelprozess ein innerer Vorgang im Äußeren ab: So wie der Körper des Jugendlichen in sein Erwachsenen-Maß erst noch hineinwachsen muss, fühlen sich auch manche Aufgaben, die es zu erfüllen gilt – beispielsweise ein berufliches Praktikum oder das Schreiben von Bewerbungen – zunächst noch als „zu groß“ an und der Jugendliche muss erst allmählich in diese Aufgaben „hineinwachsen“.

Erklärungsansätze für die Auslösung puberaler Prozesse

Trotz vielfältiger Vermutungen ist der Mechanismus für die Auslösung der Pubertät bis heute nicht abschließend geklärt. Eine Hypothese besteht darin, dass die Hormonproduktion durch einen „kritischen Schwellenwert“ im Gewicht aktiviert wird. Dem chronologischen Alter eines Jugendlichen käme danach weniger Bedeutung zu als dem absoluten Entwicklungsstand. Vermutungen anderer Forscher gehen dahin anzunehmen, dass das Verhältnis von Fett zur fettarmen Körpermasse entscheidend für die Auslösung der Pubertät ist.

Experimentelle und klinische Studien bei Tieren zeigen, dass das Gehirn in der Kindheit die Aktivität des reproduktiven endokrinen Systems einschränkt. Das endokrine System ist ein genetisches Programm, das zwar nach einem endogenen Plan funktioniert, aber eine Art „Fenster“ zur Außenwelt hat. In einer Studie über Frühreife bzw. verzögerte Reife konnte festgestellt werden, dass bei sehr schlanken sowie bei sportlich sehr aktiven Jungen und Mädchen der Eintritt in die Pubertät im Durchschnitt später erfolgt. Somit ist denkbar, dass sowohl Ernährungsfaktoren und damit zusammenhängende Gewichsfaktoren als auch Aktivitätsfaktoren entscheidend sind. Das könnte auch erklären, warum die Pubertät bei Jugendlichen vor zweihundert Jahren später einsetzte als heute (aus heutiger Sicht spricht man über die „Vorverlegung“ des Eintritts in die Pubertät von „säkularer Akzeleration“): Die Aktivitätsfaktoren lagen damals in Form von starker Arbeitsbeanspruchung vor. Heute nehmen sie im Einzelfall die Gestalt von (Hochleistungs-) Sport an. (Fend 2003, S. 112).

Auch Kumulationen kritischer Lebensereignisse – Scheidung der Eltern, Schulwechsel, häufige Umzüge . . . – führen häufig zu einer Vorverlegung des Pubertätsbeginns (Fend 2003, S. 112). Der Zusammenhang zwischen gemachten Erfahrungen und biologischen Prozessen lässt sich (als These) insofern erklären, dass Stress-Erfahrungen auf körperlicher Ebene durch das Ausschütten entsprechender Hormone wie Adrenalin übermittelt werden. Im Unterschied zu Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, finden sich Jungen und Mädchen im Hauptschulzweig zu einem entwicklungsmäßig früheren Zeitpunkt in der Position, relevante Entscheidung über ihre berufliche Zukunft zu treffen. Das Wissen darum wird von schulischer Seite aus spätestens im 6. Schuljahr angebahnt, so dass auch dies als wichtiges Lebensereignis gedeutet werden kann, das möglicherweise bei der beschriebenen Kumulation mitwirkt.

Von Jay Giedd, einem Psychiater aus Kalifornien, stammt ein Erklärungsansatz für die Auslösung puberaler Prozesse aus dem Feld der Hirnforschung:

Die Basis hierfür bildet die Erkenntnis, dass die biologischen Veränderungen, die mit dem Beginn der Pubertät einsetzen, vorwiegend durch das endokrine System erzeugt werden. Zentrale Steuerungsinstanzen sind der Hypothalamus und die Hypophyse. Die geschlechtsspezifischen Hormone werden vorwiegend in den Keimdrüsen erzeugt, außerdem sind noch die Schilddrüse sowie die Nebennierenrinde einbezogen. Wichtig ist zu wissen, dass alle Hormone bereits vor der Pubertät im Körper vorhanden sind. Mit dem Beginn der Pubertät setzt lediglich die Aktivierung eines schon vorhandenen Regelmechanismus ein. Giedd stellte in seinen Untersuchungen am National Institute of Mental Health (NIMH) in Bethesda, Maryland, eine 2. Wachstumswelle des Vorderhirns bei Jugendlichen fest. Er geht davon aus, dass die Pubertät durch diese 2. Wachstumswelle des Gehirns ausgelöst wird. Diese Wachstumsphase führt zu komplexen Umbaumaßnahmen im Gehirn. Das Gehirn des Jugendlichen bildet neue Netzwerke aus. Auch werden bereits vorhandene Verschaltungen selektiert: Aktivierte und häufig benutzte Verschaltungen, auch „neurologische Verdrahtungen“ genannt, bleiben (Giedd benutzt als Metapher hier das Bild der „Autobahn“), nicht aktivierte gehen zurück („Trampelpfad“). Auf diese Weise ist das Gehirn bis zum Ende der Pubertät wieder etwas geschrumpft; Giedd spricht dann von einem schlanken Denkapparat (Giedd 1999, S. 861-863)

Besonders betroffen sind neben dem Kleinhirn auch das Limbische System und der Präfrontale Cortex, zwischen denen die Verschaltungen erst noch ausgebildet werden. Solange diese Verschaltungen nicht existieren, reagiert ein Jugendlicher aus dem Limbischen System, was bedeutet, dass Jugendliche zu diesem Zeitpunkt oft noch gar nicht in der Lage sind, manche Emotionen in Sprache zu fassen. Das Wissen über die Möglichkeit dieses Unvermögens könnte, nebenbei bemerkt, einen hilfreichen Beitrag für die Entwicklung einer geeigneten Haltung erziehender Personen in Bezug auf Konflikte mit Jugendlichen darstellen: Die Erkenntnis, dass der scheinbare Rebell möglicherweise tatsächlich nicht in der Lage ist, Emotionen angemessen zu verbalisieren (und sich eben nicht unbedingt aus einer Rebellion heraus weigert, dies zu tun), könnte für manche Beziehungen als enorme Entlastung empfunden werden. Erst in

dieser Phase werden Verstand und Emotionen verknüpft und somit die Basis für die Entwicklung einer entsprechenden Kompetenz gelegt. Das Ziel dabei ist natürlich eine möglichst gute Verschaltung.

In diesem Zusammenhang entwickelte Antonio Damasio die Theorie der „Somatischen Marker“. Er geht davon aus, dass jede Erfahrung und Wahrnehmung im Menschen ein starkes Gefühls- und Körperempfinden hinterlässt. Diese führt zu einer emotionalen körperlichen Bewertung – also einer persönlichen Einschätzung, ob jemand etwas gut findet oder nicht. Dabei geht die körperliche Reaktion der Bewusstheit voraus, was bedeutet, dass Signale der erfolgreichen Bewertung körperlich wahrgenommen werden können. (Damasio 1997, S. 238). Diese somatischen Marker stellen Ressourcen dar, so dass es sinnvoll erscheint, Jugendliche in der Sensibilität für ihr emotional-körperliches Bewertungsraster zu stärken.

Für den schulischen Alltag könnte dies beispielsweise bedeuten, Schüler nach einer gelungenen Teamarbeit nicht nur zu loben, sondern sie zu einem „Nachspüren“ ihrer Emotion sowie ihrer körperlichen Befindlichkeit anzuregen – nachzufragen, wie es ihnen nun geht und wie sich das anfühlt. Auf diese bewusst gemachte körperliche Bewertung könnte der Jugendliche zu einem späteren Zeitpunkt vielleicht zurückgreifen, beispielsweise wenn in einem Berufspraktikum Teamarbeit gefordert ist.

3.5.3 Kognitive Entwicklung

Weniger nach außen sichtbar, nicht jedoch weniger bedeutsam ist die Entwicklung der kognitiven Funktionen, die sich vollzieht. Durch diese Veränderungen im Denken werden neue innere Voraussetzungen für Lernen und die aktive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben geschaffen.

Die Veränderung der Leistungsfähigkeit im Laufe eines Lebens resultiert im Wesentlichen aus zwei Wirkungsbereichen. Zum einen hat die biologische Evolution die organischen Voraussetzungen der menschlichen Möglichkeit von Informationsaufnahme, -verarbeitung, -speicherung sowie -produktion geschaffen. Zum anderen sind im Verlauf der Kulturgeschichte der Menschheit Wissensbestände und Fertigkeiten kreiert worden, durch welche die inhaltliche und formale Nutzung der biologischen Grundlagen bestimmt werden.

Modelle kognitiver Entwicklung

Um adoleszenzspezifisches Denken vorstellungsmäßig zu verankern, soll zunächst gezeigt werden, wie der kognitive Apparat des Menschen generell funktioniert.

Baltes et al. gehen davon aus, dass sich das Denken in „fluide Mechanik“ und „kristalline Pragmatik“ differenzieren lässt. (Die erste Unterscheidung in fluide und kristalline Intelligenz geht zurück auf den Intelligenzforscher Raymond Bernard Cattell). Mit der „fluiden Mechanik“ ist gewissermaßen die Hardware des Denkens gemeint. Sie ist auf den neurobiologischen Gehirnfunktionen aufgebaut und deshalb in erheblichem Maß an genetische Konstellationen gebunden. Mit etwa 25 Jahren hat der Entwicklungsverlauf seinen Höhepunkt erreicht. Die „kristalline Pragmatik“ könnte metaphorisch etwa der Software eines Computers gleichgesetzt werden. Sie ist das Ergebnis von Lern- und Übungsprozessen, ist in verschiedenen Wissensdomänen unterschiedlich und hängt in hohem Maße von den aufgebauten Wissensstrukturen ab. Aufgrund der benötigten Aneignungszeit sowie ihrer kumulativen Wirkung leuchtet es ein, dass die darauf aufbauende Funktionsweise bis ins hohe Alter intakt bleiben kann (Baltes et al. 1996, nach Fend 2003, S. 113-115).

Auch klassische Modelle der Intelligenzentwicklung gehen von einem kontinuierlichen Wachstum der intellektuellen Leistungsfähigkeit bis zum Ende der Ju-

gendphase aus. Überhaupt nimmt die Leistungsfähigkeit innerhalb spezifischer Wissensdomänen durch permanente Übung kontinuierlich zu. Dabei wird Intelligenz als ein Zusammenwirken mehrerer Faktoren konzipiert, die an der Lösung von Aufgaben beteiligt sind; außerdem haben die klassischen Intelligenzkonzepte in den letzten Jahrzehnten wichtige Ergänzungen erfahren.

Besonderheiten adoleszenten Denkens

In der Adoleszenz erreicht das Gehirn das Endstadium seiner Reifung. Somit sind die biologischen Voraussetzungen für einen raschen Wissens- und Fähigkeitserwerb dann besonders günstig: In Zeiten raschen Wachstums der fluiden Intelligenz steigt die Chance, sie zu fördern. Intellektuelle Fortschritte hängen also vom kulturellen Angebot an Wissen und Fertigkeitsschulung ab, da erst dadurch die intellektuellen Funktionen zu voller Blüte kommen. Intellektuelle Leistungsfähigkeit hängt mit dem Erwerb inhaltlichen Wissens zusammen.

Jugendliche denken im Vergleich zu Kindern abstrakter, sie sind weniger auf konkrete Beispiele und Illustrationen angewiesen. Sie sind nun in der Lage, mehrdimensional zu denken statt auf ein einziges Merkmal fixiert zu sein. Jugendliche werden stärker selbstreflexiv, das heißt, sie wissen nun mehr über das eigene Denken und können aufgrund dieser Fähigkeit zur Metakognition ihre eigenen Lernprozesse besser lenken – eine wichtige Voraussetzung, um notwendige Selbsteinschätzungen auch in Bezug auf die berufliche Entwicklung zu treffen. Insgesamt denken Adoleszente relativer als Kinder und somit weniger in absoluten Kategorien. Die Steigerung der intellektuellen Leistungsfähigkeit in der Adoleszenz ist Ausdruck einer Zunahme der Qualität der Informationsverarbeitung. An diesem komplexen Prozess sind verschiedene Komponenten beteiligt (vgl. Keating 1990, S. 83):

- Jugendliche haben grundlegende Prozesse in bestimmten Inhaltsbereichen stärker automatisiert.

- Sie können verschiedene Dimensionen besser simultan präsent halten und sind deshalb zu zahlreicheren Kombinationen von Merkmalen fähig.
- Jugendliche sind mit vielen Inhalten besser vertraut als Kinder und wissen in verschiedenen Wissensgebieten einfach mehr.
- Ihr Arbeitsgedächtnis verfügt über eine größere Kapazität.
- Sie haben bessere Strategien zur bewussten Organisation von Wissen.
- Jugendlichen gelingt es besser, die Relativität von Wissen bzw. die Unsicherheit im Wissen einzuschätzen.

Die grundlegenden Funktionen der fluiden Mechanik werden dadurch entlastet, so dass auch im Bereich der Pragmatik größere Leistungen möglich sind. Noch nicht endgültig geklärt ist die Frage nach dem Verhältnis von Inhaltswissen und inhaltsübergreifenden Strategien des Denkens. Ob das Training allgemeiner Fähigkeiten später in verschiedenen Inhaltsbereichen zum Tragen kommt, ist fraglich. Strategien scheinen eher eng an Inhaltsbereiche geknüpft zu sein, eine Generalisierung über sie hinaus ist nicht die Regel. Dies mag auch eine Erklärung dafür liefern, warum Jugendliche in Bereichen, für die sie sich interessieren, über offensichtlich großartige Strategien zur Kategorisierung von Wissen verfügen, ihnen diese Strategien für die Kategorisierung von weniger geliebtem Schulwissen aber nur wenig von Nutzen sind.

Piagets Beitrag zur kognitiven Entwicklung in der Adoleszenz

Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung fokussiert die Interaktion zwischen Anlage und Umwelt, Kontinuität und Diskontinuität sowie den aktiven Beitrag des Kindes oder Jugendlichen zu seiner eigenen Entwicklung. Kontinuität entsteht in der Entwicklung durch Assimilation, Akkomodation und Äquibration. Äquibration bezeichnet die Balance zwischen Assimilation und Akkomodation, wobei Assimilation mit der Vereinfachung einströmender Information einhergeht, Akkomodation hingegen die Anpassung des eigenen Denkens an die Umwelt bezeichnet.

Die Diskontinuitäten der Entwicklung umfassen vier Stufen: das sensumotorische Stadium, das vor-operatorische Stadium, das konkret-operatorische Stadium sowie das formal-operatorische Stadium. Diesem Stufenmodell folgend befinden sich die meisten Jugendlichen zu Beginn der Pubertät auf der Stufe des formal-operatorischen Denkens (oder auch formal-logischen Denkens). Dieses Stadium bildet somit den Gipfel der Piaget'schen Stufenfolge.

Piaget nimmt an, dass diese Phase anders als die drei vorangehenden nicht universell ist. Nicht alle Heranwachsenden erreichen diese Stufe zum selben Zeitpunkt und in derselben Reife, manche Menschen erreichen sie auch gar nicht. Jugendliche, die diese Stufe erreicht haben, sind fortan zu Leistungen fähig, die ihre intellektuelle Welt außerordentlich erweitern und bereichern:

Auf der formal-logischen Stufe nach Piaget werden Jugendliche zu neuen Leistungen fähig, zahlreiche Beschränkungen der konkret-operationalen Stufe werden zunehmend überwunden. Das operatorische Denken löst sich immer deutlicher von der Bestimmung und engen Bindung an die jeweiligen konkreten Inhalte. Nun sind Jugendliche einerseits in der Lage, Sets von Kombinationen zu bilden und systematisch auszuschöpfen. Darüber hinaus ermöglicht es das formal-logische Denken einem Menschen, die besondere Wirklichkeit, in der er lebt, als nur eine von einer Vielzahl möglicher Realitäten aufzufassen (vgl. Siegler et al. 2011, S.139 und Buggle 2001 S. 90-91). Für den Bereich der Berufswahlentscheidung vervielfachen sich durch das Erreichen der formal-logischen Stufe die möglichen Optionen.

Wilkening et al. bezeichnen die Fähigkeit zum hypothetico-deduktiven Denken als wichtigste Errungenschaft der formal-logischen Stufe; zur Fähigkeit zum Hypothesenbilden muss ein wohlgeordnetes logisches System hinzukommen, aus dem heraus eine Person in der Lage ist, mögliche Schlussfolgerungen abzuleiten (Wilkening et al. 2009, S. 47). Auch Fragen der Wahrheit, der Gerechtigkeit und des Daseins beginnen einen Jugendlichen im formal-logischen Stadium zu beschäftigen (Zimbardo/Gerrig 2008, S. 375-376).

Kohlberg und Gilligan differenzieren die Stufe des formal-logischen Denkens in drei Unterstufen.

Unterstufe 1	Hier erfolgt die Bildung invers-reziproker Beziehungen. Es entwickelt sich die Fähigkeit, negative Klassen zu bilden (zum Beispiel bei Vögeln die Klasse aller Nicht-Krähen) und Wechselwirkungen zu erkennen (beispielsweise zu verstehen, dass die Flüssigkeit in den beiden Armen eines U-Rohres gleich hoch steht, weil sich der Druck ausgleicht).
Unterstufe 2	Hier entsteht die Fähigkeit, dreigliedrige Aussagen oder Beziehungen zu ordnen (zum Beispiel zu verstehen, dass, wenn Bob größer ist als Joe und Joe kleiner ist als Dick, Joe der Kleinste von den dreien ist).
Unterstufe 3	Dies ist das eigentlich formale Denken. Konstruktion aller grundsätzlich möglichen Kombinationen von Beziehungen, systematisches Isolieren von Variablen und deduktives Hypothesenprüfen werden nun möglich.

Abbildung 17: Darstellung der Unterstufen der Ebene „Formal-operatives Denken“ nach Piaget (Kegan 1994, S. 58)

Durch das Erreichen dieser Stufe bieten sich Jugendlichen neue Möglichkeiten, Beziehungen zur Welt und zu sich selbst herzustellen. Statt die Welt wie Kleinkinder nach den inneren Bedürfnissen und Phantasien zu entwerfen („Ich werde Zirkusprinzessin!“) oder sich ihr wie Grundschüler kritik- und distanzlos anzupassen („Ich arbeite später im Büro wie Mama“), entwickeln Adoleszente gleichzeitig ein distanzierteres und generalisierteres Verhältnis zur Umwelt („Ich darf und muss entscheiden, welchen Beruf ich wähle, abhängig von meinen Interessen, Fähigkeit und den Möglichkeiten, die tatsächlich auch verfügbar sind“).

Geschlechtsunterschiede in der kognitiven Entwicklung der Pubertät?

Aufgrund existierender Geschlechterstereotypen sowie der starken biologischen Differenzierung von Jungen und Mädchen während der Pubertät stellt sich die Frage, ob parallel dazu Geschlechtsunterschiede in den kognitiven Funktionen verstärkt oder sogar aktiviert werden. Nachgewiesene psychologische Geschlechterunterschiede lassen sich bei Siegler et al. finden. Die Liste der dokumentierten Unterschiede ist jedoch recht kurz – deutlich kürzer als noch sechs Jahre zuvor in der vorhergehenden Ausgabe des gleichen Lehrwerks, zudem fallen die genannten Unterschiede eher klein aus. Aus psychologischer Sicht sind sich Männer und Frauen viel ähnlicher, als sie sich voneinander unterscheiden.

Nachgewiesene psychologische Geschlechterunterschiede

Allgemeine Intelligenz	Die durchschnittlichen IQ-Werte von Jungen und Mädchen sind nahezu identisch, wobei sich in den niedrigen sowie den hohen Wertebereichen mehr Jungen als Mädchen finden. Dies bedeutet, dass der Anteil sowohl der geistig behinderten als auch der hochbegabten Jungen größer ist als der der Mädchen.
Gesamtleistung in Schule und Hochschule	Trotz der ähnlichen allgemeinen Intelligenz unterscheiden sich Jungen und Mädchen während der Schul- und Hochschulzeit in ihrer Leistung. So lag beispielsweise 2007 der Anteil der männlichen Abiturienten bei 44,5 Prozent.
Räumlich-visuelle Fähigkeiten	Ab der mittleren Kindheit erbringen Jungen bei räumlichen Tests zu mentaler Rotation und räumlichen Schlussfolgerungen etwas bessere Leistungen als Mädchen.
Verbale Fähigkeiten	Im Durchschnitt sind Mädchen in der frühkindlichen Sprachentwicklung den Jungen leicht überlegen. Beim Lesen und Schreiben erreichen Mädchen von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe etwas bessere Leistungen. Auch leiden Jungen häufiger als Mädchen unter Problemen beim Sprechen sowie unter Schwierigkeiten beim Lesen.

Abbildung 18: Geschlechtsunterschiede in der Pubertät (Siegler et al. 2011, S. 603-605)

Diese Fähigkeiten bzw. Bereiche sind in unterschiedlicher Weise für die Tätigkeit in manchen Berufsgruppen besser, in anderen weniger gut geeignet. Ob es geschlechtsspezifische Unterschiede im Berufswahlverhalten von Jugendlichen gibt, wird im empirischen Teil dieser Untersuchung Beachtung finden.

3.5.4 Entwicklung der Bedeutungsbildung

Robert Kegan, der sich selbst als Lehrer, Therapeut, Forscher und Theoretiker begreift, beschäftigt sich in seinem Buch „Die Entwicklungsstufen des Selbst“ mit Gestaltungsprozess und Gestaltwandel als Fortschritt und Krise im menschlichen Leben. Zentrale Bedeutung kommt dabei der Bedeutungsbildung zu, die Kegan als Grundprozess der Persönlichkeit versteht. Dabei nimmt er eine Unterteilung in verschiedene Entwicklungsstufen vor. Von größter Wichtigkeit für die menschliche Entwicklung ist auf jeder Stufe die als „einbindende Kultur“ bezeichnete Umgebung des Menschen mit ihren drei wesentlichen Funktionen Festhalten, Loslassen und In-der-Nähe-Bleiben.

Die Gleichgewichtsstufen, auf denen sich Jugendliche nach Kegan befinden, sind zunächst das „Souveräne Selbst“ und später dann das „Zwischenmenschliche Selbst“. Der Schwerpunkt der Adoleszenz – Kegan benennt hier die zeitliche Spanne von 12 bis 16 Jahren - liegt in der Übergangsphase vom Souveränen zum Zwischenmenschlichen Selbst (Kegan 1986, S. 161).

Beim Lösen aus dem souveränen Gleichgewicht verliert der Zustand, in dem das Selbst in seine Bedürfnisse, Interessen und Wünsche eingebunden war, an Beständigkeit. Die für diese Stufe typische Organisation von Bedeutung, derzufolge man seine Bedürfnisse ist, funktioniert nicht mehr. Erfahrungen im Rahmen der gegenwärtigen Organisation von Wirklichkeit ergeben keinen Sinn mehr. Die praktizierte Form der Bedeutungsbildung wird „überprüft“, indem Tatsachen, die den Bezugsrahmen der Bedeutungsbildung erschüttern würden, umgedeutet werden.

Ziel dieser Assimilationsleistung ist die Aufrechterhaltung des Bezugsrahmens bzw. des Bedeutungssystems. Erst wenn Erfahrungen auftauchen, die nicht mehr adaptiert werden können, fühlt sich das System bedroht, weil dann Schwachstellen der Grundannahmen deutlich werden.

Jugendliche, die in ihrer Entwicklung an dem Punkt sind, ihr souveränes Gleichgewicht zu verteidigen, haben unter Umständen das Gefühl, von anderen bedrängt oder eingeengt zu werden. Bei ihnen entsteht der Eindruck, dass sie selbst richtig funktionieren, solange die anderen mitspielen. Ein Abschieben der Verantwortung für Misserfolge („Der Test war zu schwer“, „Der Chef konnte mich nicht leiden“) könnte somit ein Hinweis darauf sein, dass sich ein Jugendlicher in seiner Entwicklung an genau diesem Punkt befindet.

Einer echten Neukonstruktion der Beziehung zwischen Selbst und anderen geht eine Phase noch stärkeren Ungleichgewichts voraus. In dieser Phase hat der Jugendliche das Gefühl, sein Selbst zu verlieren, ohne dafür ein neues Selbst zu bekommen. Ihm ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar, dass er im Grunde nicht seine Bedürfnisse verliert, sondern die ausschließliche Orientierung an ihnen. Erst wenn die Subjektivität des Eingebundenseins in die eigenen Bedürfnisse erkannt wird, können diese von der Seite des Selbst zur Seite der anderen wechseln. Am Ende dieses Prozesses steht ein neues Selbst, das nicht mehr seine Bedürfnisse ist, sondern stattdessen Bedürfnisse hat. Diese Bedürfnisse können nun zum Objekt der Aufmerksamkeit gemacht und mit den Bedürfnissen anderer Menschen koordiniert werden. Erstmals wird es möglich, die zwischenmenschliche Beziehung aktiv zu konstruieren.

Auf der Stufe des zwischenmenschlichen Selbst kommt der Jugendliche schließlich in die Lage, mit anderen zusammenzuarbeiten, die Bedeutung gemeinsamer Absprachen zu erkennen und die eigene Autorität mit der eines Arbeitgebers in Einklang zu bringen (Kegan 1986, S. 245-289).

3.5.5 Soziale Entwicklung

Wenn Jugendliche einen gewissen Grad an körperlicher und geistiger Reife erlangt haben, ergeben sich auch neue soziale Herausforderungen.

Entwicklungsaufgaben

Zur sozialen Entwicklung in der Adoleszenz entwickelte Havighurst das Konzept der Entwicklungsaufgaben. Eine Entwicklungsaufgabe stellt im Spannungsfeld zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen ein Bindeglied dar. Sie ist eine Aufgabe, die in einem bestimmten Lebensabschnitt entsteht und deren erfolgreiche Bewältigung zum Glück eines Individuums beiträgt (Grob/Jaschinski 2003, S. 23).

Havighurst benennt folgende Entwicklungsaufgaben für das Jugendalter:

- Neue und reifere Beziehungen zu Gleichaltrigen beider Geschlechter herstellen
- Erlangen der Geschlechterrolle
- Akzeptieren des eigenen Körpers und seine effektive Nutzung
- Emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen
- Zuversicht, dass ökonomische Unabhängigkeit eintreten wird
- Vorbereitung beruflicher Arbeitsfähigkeit
- Vorbereitung auf Heirat und Familiengründung
- Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und ziviler Kompetenz
- Wünschen und Erreichen von sozial verantwortlichem Verhalten
- Erwerb eines Werte- und Ethik-Systems als Verhaltensleitfaden

(Grob/Jaschinski 2003, S. 24)

Manche dieser Entwicklungsaufgaben betreffen den unmittelbaren Alltag, so dass mit ihrer Bewältigung Tag um Tag „gerungen“ werden muss, andere orientieren sich stärker an der Zukunft und erfordern eine längerfristige Planung.

Oerter und Dreher ist es gelungen, diese Entwicklungsaufgaben unter der Perspektive des Übergangs zwischen Kindheit und frühem Erwachsenenalter vernetzt darzustellen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um die (Aus-) Gestaltung der eigenen Rolle als Person, die erwachsen wird und sich in die eigene Geschlechterrolle einfindet sowie den damit verbundenen Aufgaben zur Erweiterung der eigenen Autonomie (Grob/Jaschinski 2003, S. 24 und Oerter/Dreher 2008, S. 281).

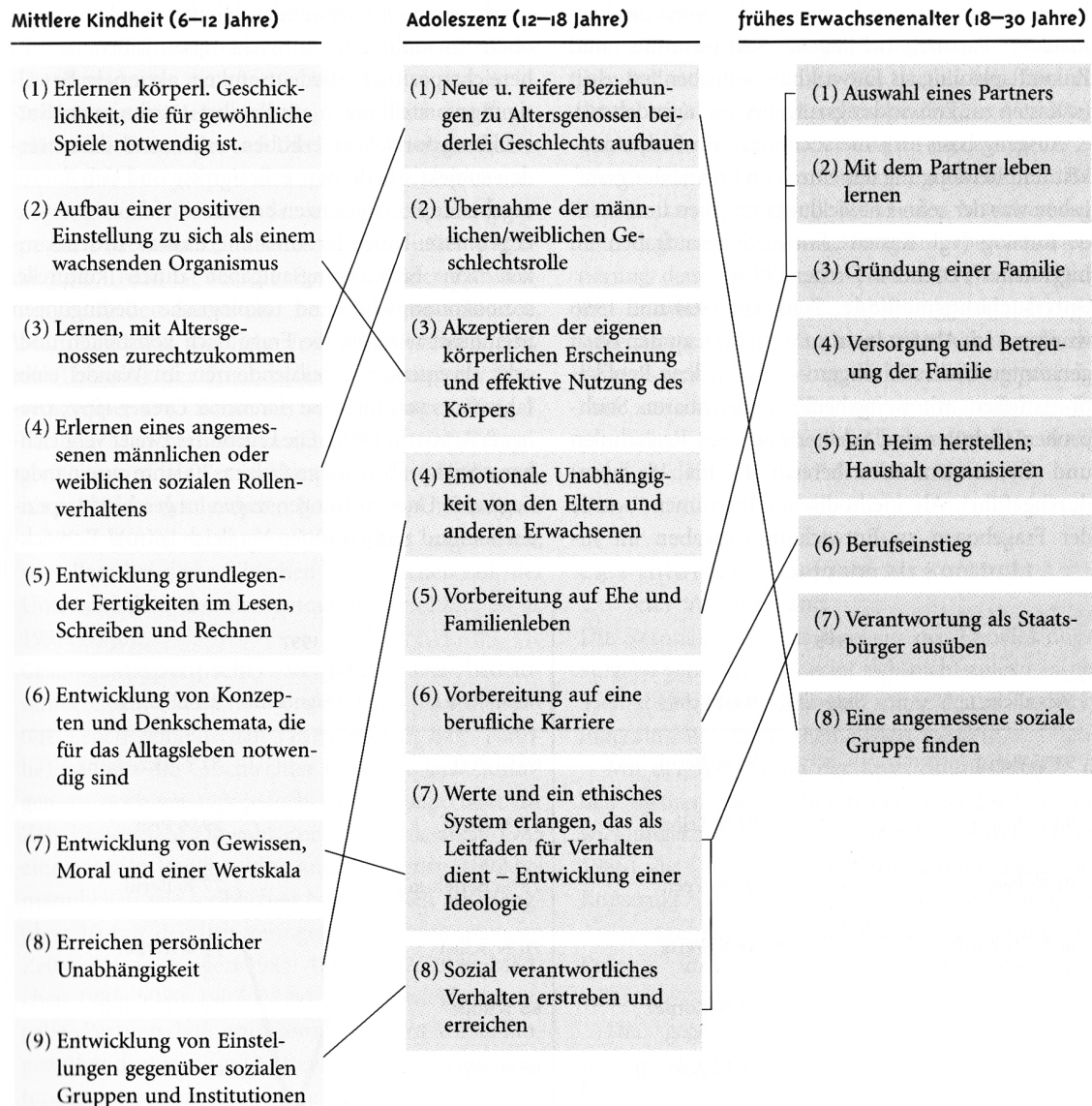


Abbildung 19: Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Havighurst unter der Perspektive des Übergangs zwischen Kindheit und frühem Erwachsenenalter (Oerter/Dreher 2008, S. 281)

Insgesamt wird die Relevanz des Konzepts der Entwicklungsaufgaben durch die gegenwärtige jugendpsychologische Forschung bestätigt (vgl. Fend 2008 S. 160, vgl. auch Oerter/Dreher 2008, S. 281). Bedeutung kommen bei der Bewältigung von jugendlichen Entwicklungsaufgaben individuellen Potentialen einerseits sowie individuellen und sozialen Ressourcen andererseits zu. Jugendliche treiben ihre Entwicklung selbst voran, indem sie jene Umwelten aufsuchen oder sich selbst schaffen, die ihnen alters- und entwicklungsgemäße Anregungen

und Herausforderungen zur Bewältigung solcher Entwicklungsaufgaben zur Verfügung stellen (vgl. Fuhrer 2009, S. 283-308).

Peergruppe

Einen hohen Stellenwert nimmt im Jugendalter die Gruppe von Gleichaltrigen ein. So ist die Adoleszenz der erste Lebensabschnitt, in dem Gleichaltrige mit ihren Eltern darum zu konkurrieren scheinen, Einstellungen und Verhaltensweisen einer Person zu formen. Und doch ist es zugleich die Art der Bindung zwischen Eltern und Jugendlichen, welche die Kompetenz im Umgang mit den Peers beeinflusst – eine sichere Bindung fördert diese Kompetenz erheblich, weil sicher gebundene Kinder und Jugendliche positive soziale Erwartungen entwickeln, was wiederum die Grundlage für das Prinzip der Gegenseitigkeit in Beziehungen ist (Siegler et al. 2011, S. 528-530).

Jugendliche orientieren sich mehr als jüngere Kinder in stärkerem Maß an Verhalten und Werten von Menschen ähnlichen Alters als an denen der eigenen Eltern. Durch die Interaktionen mit Gleichaltrigen definieren sie nach und nach die soziale Komponente ihrer sich entwickelnden Identität (Berndt 1992 und Hartup 1996, nach Zimbardo/Gerrig 2008, S. 397). Der Übergang von der Ursprungsfamilie zur eigenen reifen Partnerschaft wird von der Peergruppe begleitet. Gleichzeitig bietet sie die Möglichkeit, den Übergang zum Erwachsensein quasi im geschützten Rahmen „auszutesten“.

James Youniss beantwortete die Frage, warum Gleichaltrige für die Entwicklung von Heranwachsenden so wichtig sind, mit dem Konzept der symmetrischen Reziprozität: Dahinter verbirgt sich der sequenzielle Austausch ähnlicher Handlungen innerhalb eines gleichwertigen Verhältnisses, wie es bei Gleichaltrigen der Fall ist. Innerhalb dieser symmetrisch-reziproken Beziehungen werden Kindern und Jugendlichen Strategien und Konstruktionsleistungen abgefordert und auf diese Weise andere Lernleistungen ermöglicht, als dies in den Interaktio-

nen mit Eltern oder Lehrern der Fall ist (Youniss 1994, S. 51-61 und S. 141-174).

Aufgrund ihrer Unabhängigkeit von äußeren Normsystemen einerseits und einer gleichzeitigen Abhängigkeit innerhalb eines eigenen Normsystems werden der Peergruppe fünf wesentliche Entwicklungsfunktionen im Jugendalter zugesprochen:

1. Sie dient der Orientierung und Stabilisierung sowie der Gewährleistung emotionaler Geborgenheit. Das Gefühl der Einsamkeit kann mit ihrer Hilfe überwunden werden.
2. Die Peergruppe zeigt den Jugendlichen neue Identifikationsmöglichkeiten und Lebensstile. Sie bietet dabei Möglichkeiten zum Üben von Konfliktlösungsstrategien, Diskussionen und Perspektivübernahmen. Auf diese Weise leisten sie auch Hilfestellung bei der Überwindung des Jugend-Egozentrismus.
3. Sie bietet Unterstützung bei der Ablösung von den Eltern. Dabei ersetzt die Peergruppe die Familie als Bezugsgruppe nicht, sondern ergänzt sie.
4. Die Peergruppe hat selbst normierende Wirkung und unterstützt bei Auswahl und Stabilisierung eigener Ziele.
5. Innerhalb der Peergruppe hat der Jugendliche die Möglichkeit, Regeln für den Aufbau und Erhalt künftiger Beziehungen zu erwerben. Außerdem kann er hier lernen, sich verschiedenen Personen in unterschiedlichem Ausmaß zu öffnen und zuverlässig zu sein. (Grob/Jaschinski 2003. S. 67)

Dies spielt besonders insofern eine Rolle, da die Mitglieder einer Peergruppe als „Signifikante Andere“ den Jugendlichen eine wichtige Einschätzung von außen zur Verfügung stellen, die dann mit der Selbstwahrnehmung abgeglichen

und in Einklang gebracht werden kann. Inwieweit Freunde der Peergruppe Einfluss auf die Wahl des Ausbildungsberufs von Jugendlichen nehmen, wird im empirischen Teil der Arbeit Raum finden.

3.5.6 Entwicklungspsychologie der 10- bis 16-Jährigen **aus (schul-) praktischer Sicht**

Kinder, die auf eine weiterführende Schule wechseln, stehen gerade am Übergang in die frühe Adoleszenz. Meiner Erfahrung nach ist der Zeitraum der fünften/sechsten Klasse eine hochgradig sensible Entwicklungsphase, in der die Jungen und Mädchen sich kognitiv noch auf einer eher kindlichen Ebene bewegen, keinesfalls aber mehr wie Kinder behandelt werden wollen.

Ken und Elizabeth Mellor (beide Transaktionsanalytiker) beschreiben in ihrem Buch „Eltern-Knowhow“, Band 1, die Zehn- bis Zwölfjährigen als „kleine Mamas und Papas“, welche ihre früheren Jahre zusammenfassen und sich im Erwachsensein üben. Sie können fürsorglich und unterstützend sein, manchmal aber auch herrisch und kontrollierend. Hilfreich sind Erwachsene, die Verständnis dafür haben, dass sie reifere Kinder sind, aber eben noch nicht erwachsen (Mellor und Mellor 2002, S. 181).

In meiner schulpraktischen Erfahrung habe ich das 7. Schuljahr stets als „Jahr des Umbruchs“ erlebt. Claudia und David Arp bringen es in ihrem Buch mit dem folgenden Titel auf den Punkt: „Und plötzlich sind sie 13“ (Arp und Arp 2002). Tatsache ist, dass die 7. Klasse schon altersmäßig zu einer Art Sammelbecken wird: Der knapp 12jährige schüchterne Junge, der bereits zu Hause im Schatten seines älteren Bruders, der ein Gymnasium besucht, lebt und doch gleichzeitig versucht, ihm nachzueifern, sitzt neben der 14jährigen Repetentin, für die ihr aktueller Freund um einiges interessanter ist als etwa das Dividieren von Brüchen. Während man zu Beginn des 7. Schuljahres auf einem Schulausflug noch bedenkenlos einen Zwischenstopp auf einem Spielplatz einplanen kann,

wäre das nur zehn Monate später undenkbar: Einer nach dem anderen macht im eigenen Erleben den Sprung vom „Eigentlich-noch-Kind“ zu „Ich-weiß-noch-nicht-was-aber-definitiv-nicht-mehr-Kind“. Eine spannungsreiche Zeit, in der der Lehrer tägliche Rebellion und ständiges Grenzen-neu-ausloten als sein Alltagsgeschäft betrachten kann. In Bezug auf ihre berufliche Orientierung wissen Zwölfjährige sehr häufig gut, was sie alles *nicht* werden wollen.

Das Ehepaar Mellor beschreibt die großen körperlichen und hormonellen Veränderungen im Alter von 13 Jahren. Dadurch benötigen die Jungen und Mädchen viel Verständnis für ihr schnelles Hin- und Herpendeln zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit. Sie möchten kompetent erscheinen, sind es jedoch oft nicht (ebd. S. 183). Gespräche über theoretische Optionen der Berufswegplanung werden zu diesem Zeitpunkt am besten behutsam geführt.

Vierzehnjährige haben bei Mellor den Untertitel „Nonkonformisten“, da sie rebellisches Verhalten oftmals mit Unabhängigkeit verwechseln. Hilfreich für ihre Entwicklung sind Erwachsene, die klare Erwartungen und Grenzen haben (ebd. S. 184). Dies bedeutet beispielsweise für die Durchführung von Schulpraktika, dass das Annehmen nicht geeigneter Praktikumsstellen nicht erlaubt werden sollte.

Mit fünfzehn Jahren werden Jugendliche ruhiger, kooperativer und vernünftiger. Sie binden sich stärker an die Gemeinschaft und benötigen nun mehr Verantwortlichkeiten (ebd. S. 186). An dieser Stelle ist es gut, den Jugendlichen das Vertrauen in ihre Entwicklungs- und Entscheidungsfähigkeit auch deutlich zu machen.

Sechzehnjährige schließlich haben ein Bedürfnis nach intensiven Auseinandersetzungen. Ein typischer Satz in dieser Zeit könnte lauten: „Wie kannst du es wagen, dich in mein Leben einzumischen?“ Hilfreich für ihre Entwicklung sind Erwachsene, die sich auf diese Diskussionen möglichst ruhig einlassen können (ebd. S. 187-188). Dies gilt auch für den Bereich der beruflichen Orientierung.

Im Alter von siebzehn Jahren erlangen Jugendliche ein neues Verantwortungsbewusstsein und beschäftigen sich intensiv mit der Frage „Wer möchte ich sein?“. Dies macht intensive gemeinsame Diskussionen über die Frage von Ausbildung und Berufstätigkeit nötig. Dabei ist viel beratende Unterstützung notwendig, die Entscheidung und Verantwortung liegt letztendlich jedoch beim Jugendlichen (ebd. S. 190-191).

Die Gruppe der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen findet sich an der Hauptschule in den Abschlussklassen 9 und 10. Sie im Übergang von der Schule in die Ausbildung zu begleiten, ist eine besondere Aufgabe, die über die klassische Vermittlung von Wissen hinausgeht.

3.5.7 Zusammenfassung

Im vorangehenden Kapitel wurde zunächst der Begriff des Jugendalters geklärt und auf die Bestimmung verschiedener Altersphasen anhand Altersmarken eingegangen. So beinhaltet die Adoleszenz, die die Altersspanne von 10 bis etwa 22 Jahren umfasst, die Phasen der frühen, mittleren sowie späten Adoleszenz, wobei für die vorliegende Arbeit im Wesentlichen die mittlere Adoleszenz von Belang ist. Diese wurde im Hinblick auf biologische und kognitive Entwicklung betrachtet, im Anschluss daran wurden die Entwicklung der Bedeutungsbildung sowie die soziale Entwicklung beleuchtet und abschließend das Augenmerk auf die Entwicklungspsychologie aus schulpraktischer Sicht gelenkt.

Da Beginn und Ende des Jugendalters von biologischen Veränderungen markiert werden, wurde dem Bereich der biologischen Entwicklung reichlich Raum gegeben. So wurden sowohl Wachstumsprozessen als auch Gestaltwandelungsprozessen Aufmerksamkeit geschenkt und im Anschluss daran auf Erklärungsansätze für die Auslösung puberaler Prozesse eingegangen. Dabei wurde festgestellt, dass die herausragendsten Phänomene der Wachstumsprozesse Längenwachstum und Reifung der Fortpflanzungsorgane sind, dies jedoch nicht

kontinuierlich verläuft. Von den Gestaltwandelungsprozessen ist der so genannte 2. Gestaltwandel, in dessen Verlauf sich die körperlichen Proportionen verschieben, von besonderem Interesse. Schließlich wird in dieser Hinsicht das „Erwachsenwerden“ auch nach außen sichtbar, was einen großen Stellenwert für die meisten Jugendlichen einnimmt.

Einen entscheidenden Stellenwert in der Gesamtentwicklung nimmt zweifelsohne die kognitive Entwicklung ein. Neue innere Voraussetzungen für das Lernen im Allgemeinen sowie für die aktive Bewältigung von Entwicklungsaufgaben werden erst durch diese kognitiven Veränderungen möglich.

Außer auf Modelle kognitiver Entwicklung sowie Besonderheiten adoleszenten Denkens – hier seien insbesondere das abstraktere Denkvermögen von Jugendlichen im Vergleich zu Kindern, die Automatisierung grundlegender Prozesse, das Präsenthalten verschiedener Dimensionen einer Angelegenheit, die größere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sowie schlicht auch der Wissensvorsprung genannt – wurde gesondert auf Piagets Beitrag zur kognitiven Entwicklung in der Adoleszenz eingegangen. Seine Theorie der kognitiven Entwicklung setzt einen ihrer Schwerpunkte auf die Entwicklung in bestimmten Stufen; von Belang für die vorliegende Arbeit ist hierbei die formal-logische Stufe, auf welcher Jugendliche zahlreiche Beschränkungen der vorangehenden Stufen überwinden. Für den Prozess der Berufswahlentscheidung bedeutet das Erreichen der formal-logischen Stufe eine Erweiterung der Optionen, da das Verhältnis Jugendlicher zur Umwelt zugleich distanziert als auch generalisierter wird.

Die Frage, ob es in der kognitiven Entwicklung der Pubertät Geschlechtsunterschiede gibt, wurde gestreift; gewisse graduelle Unterschiede scheinen zu existieren; ob sie jedoch für das Berufswahlverhalten von Jugendlichen eine Rolle spielen, konnte an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Im Anschluss daran wurde die Entwicklung der Bedeutungsbildung betrachtet, welche nach Kegan einen Grundprozess der Persönlichkeit darstellt. Einen wichtigen Schritt auf diesem Weg gehen Jugendliche beim Erreichen des so genannten „Zwischenmenschlichen Selbsts“, was sie in die Lage versetzt, im Team zu arbeiten, die Relevanz von Absprachen zu erkennen und einen Einklang von eigener Autorität mit der eines Arbeitgebers zu finden. Man kann sagen, dass diese Entwicklung einen unverzichtbaren Schritt auf dem Weg zur Entwicklung einer Ausbildungsfähigkeit darstellt.

Was die soziale Entwicklung Jugendlicher angeht, wurde der Fokus auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst gerichtet. Diese Aufgaben drehen sich um die Beziehung des Jugendlichen zu Gleichaltrigen sowie zu Erwachsenen, um die emotionale Vorbereitung auf bevorstehende Lebensereignisse wie Unabhängigkeit, Arbeit und Familiengründung sowie um Weiterentwicklungen des Sozialverhaltens und der ethischen Haltung. Dargestellt wurden sie unter der Perspektive des Übergangs zwischen Kindheit und frühem Erwachsenenalter. Im Anschluss daran wurde der hohe Stellenwert beschrieben, den die jeweilige Peergruppe für einen Jugendlichen einnimmt. So werden der Peergruppe vier wichtige Aufgaben zugesprochen, die sich um soziale Orientierung, die Bereitstellung eines sozialen Freiraums, Unterstützung bei Ablösungsprozessen sowie der Option zur Identifikation drehen.

Einen letzten Punkt stellte ein Blick auf die Entwicklungspsychologie aus schulpraktischer Sicht dar, der sich zum einen auf die Bedürfnisse von Jugendlichen richtete, im Gegenzug aber auch Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung von Seiten der Erziehenden anbietet.

Nachdem die an der Stichprobe Beteiligten altersmäßig erfasst und ihre vielfältigen Entwicklungsseiten und -aufgaben beschrieben wurden, findet nun noch die Beleuchtung der Zielgruppe im Hinblick auf ihre Zugehörigkeit zur Hauptschule statt, da dieser Aspekt für die vorliegende Untersuchung maßgeblich ist.

3.6 Situation der Hauptschule bzw. des Hauptschulzweigs

3.6.1 Rückblick: Entwicklung der Volksschulen in Deutschland

Da sich eine aktuelle Situation immer auch aus ihren Wurzeln speist, soll hier ein kurzer Rückblick auf die Vorläufer der Hauptschulen, die Volksschulen, erfolgen.

Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts bahnte sich eine Übernahme der Verantwortung für organisiertes Lehren und Lernen durch den Staat an. Die Einrichtung von Verwaltungsbehörden sollte Schule und Unterricht zu einem verpflichtenden und von den Behörden kontrollierten Teil der Staatsvorsorge machen. Begleitet wurde diese Verstaatlichung des Unterrichts von Bemühungen, eine professionelle Lehrerschaft zu etablieren. Im Vordergrund des Prozesses der Institutionsbildung stand die Durchsetzung der Schulpflicht, weiter ging es um die Rechtsstellung der Lehrer und schließlich um die Verwaltung und Aufsichtigung des Volksschulwesens. Im weiteren Verlauf erstreckten sich Standardisierungen des Schulangebotes zunehmend nicht nur auf die Kontrolle der Schulpflicht, sondern auch auf die Kontrolle der Stundentafeln, den Aufbau von Lehrplänen, teilweise sogar auf die Baupläne für die Errichtung von Schulen. Ortsnahe Volksschulen wurden nach einem bestimmten Plan errichtet.

Das Scheitern der „Deutschen Revolution“ von 1848 hatte schließlich weitreichende Wirkungen auf die Neugestaltung des Bildungswesens. Die Ausbildung der Lehrerschaft wurde in ländliche Seminare verlagert, um „aufklärerische Tendenzen“ fernzuhalten, die inhaltliche Ausbildung wurde auf den Religionsunterricht und auf die praktische Einübung in das Unterrichten beschränkt, wobei nur ein bescheidenes Weltwissen gelernt wurde. Auch wurde die kirchliche Schulaufsicht verstärkt. Dies führte zu heftigen Auseinandersetzungen. Als einer der Wortführer einer sich organisierenden Volksschullehrerschaft sei hier Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866) genannt. Er vertrat in Anlehnung an Kant die Zielvorstellung, dass der Mensch vor allem zum Selbstdenken

und zur eigenen Urteilsbildung zu erziehen sei. Dies sei aber nur möglich, wenn er von ebenso denkenden und handelnden Menschen erzogen werde. Auf der Basis dieser Argumentation versuchte Diesterweg die schulrechtliche Position des Lehrers zu stärken und insbesondere seine Loslösung von der kirchlichen Schulaufsicht und seine stärkere Einbindung in ein demokratisches Gemeinwesen zu forcieren.

Die Auseinandersetzungen zwischen Staat und Kirche dauerten an und erreichten in den 70er und 80er Jahren des 19. Jahrhunderts in Preußen ihren Höhepunkt. Dort führten sie schließlich zu einer verstärkten Trennung der kirchlichen und weltlichen Schulaufsicht, insbesondere auf der Ebene der Sekundarstufe. Das „gelehrte Bildungswesen“ unterstand von da an ganz der Aufsicht des Staates, wohingegen das Volksschulwesen weiterhin der geistlichen Schulaufsicht anvertraut war. Diese unterschiedliche Zuordnung der Schulzweige macht deutlich, dass sie auch wenig aufeinander bezogen waren. In vielen Ländern Deutschlands hatten die Gymnasien ihre eigenen Elementarschulen, die so genannten dreijährigen Vorschulen. Daneben gab es diejenigen Volksschulen, aus denen heraus keine geregelten Übergänge in die Gymnasien vorgesehen waren. In Württemberg hingegen blieb die Verbindung zwischen staatlicher und geistlicher Regulation erhalten und die kirchliche Schulaufsicht bis zum Ende des Ersten Weltkrieges in Kraft.

Im Rahmen der Verfassungsrevision 1907 wurde eine Neuregelung des Rechtsverhältnisses der Lehrer etabliert, sie erhielten volle Beamtenrechte. Die Abspaltung der Volksschule von der mittleren und höheren Schullaufbahn blieb jedoch zunächst bestehen.

Eine wirkliche Annäherung zwischen dem Volksschulwesen und dem höheren Bildungswesen fand erst nach dem Ersten Weltkrieg statt. Da die Monarchie abgedankt hatte, erschien nun der Weg für ein demokratisches Gemeinwesen frei. Als Schlüsselereignis für das Bildungswesen kann die Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 betrachtet werden. Erst zu diesem doch sehr späten Zeit-

punkt wurde eine gemeinsame vierjährige Grundschulzeit eingerichtet, die auch geregelte Zugänge zu weiterführenden Schulen vorsah. Diese gemeinsame Grundschule sollte zur Basis für die soziale Integration aller gesellschaftlichen Schichten der Bevölkerung werden. Allerdings blieb die Bindung der Grundschule an die Konfessionen bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts in Form von konfessionellen Grundschulen erhalten (Fend 2006, S. 183-198). Vereinzelt gibt es noch heute solche konfessionellen Grundschulen.

3.6.2 Funktionen von Schule

Welche Aufgaben der Schule in einer Gesellschaft zugesprochen werden, wird von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen recht unterschiedlich gesehen. Dennoch gibt es einen gemeinsamen Minimalkonsens darüber, was Schule auf jeden Fall leisten soll, quasi einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“.

Funktionen von Schule nach Henecka und Wöhler

Insgesamt sind es fünf Hauptfunktionen, die Henecka und Wöhler der Schule zuordnen:

- Integration
Erhaltung der Funktions- und Überlebensfähigkeit der Gesellschaft
- Aufrechterhaltung familiärer Lebensstile
Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit durch Schulbildung, dies gilt insbesondere für Mittelschichten. Kinder aus unteren Schichten werden durch das bestehende Bildungssystem weiterhin benachteiligt, so dass Schule zur Aufrechterhaltung bürgerlicher Lebensstile beiträgt. Diesbezüglich Hoffnung machen die Ergebnisse der PISA-Studie 2009: Der soziale Gradient, also die Abhängigkeit der Kompetenzen der Ju-

gendlichen von ihrem sozialen Hintergrund hat im Vergleich zu 2000 signifikant abgenommen (Klieme et al. 2010, S. 242-248).

- Legitimation

Durch die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen werden Herrschaftsverhältnisse aufrechterhalten („Fachmenschentum“).

- Allokation

Mit Hilfe der Ausbildung und Formung von Leistungs- und Lernfähigkeiten werden Positionen in der Arbeitswelt zugewiesen.

- Mobilisierung

Mittels Lesen- und Schreibenlernen sowie der Organisation in altershomogenen Schulklassen werden junge Menschen psychisch und sozial mobilisiert (vgl. Henecka/Wöhler 1978, zitiert nach Engelhardt 2000, S. 31).

Funktionen von Schule nach Klemm

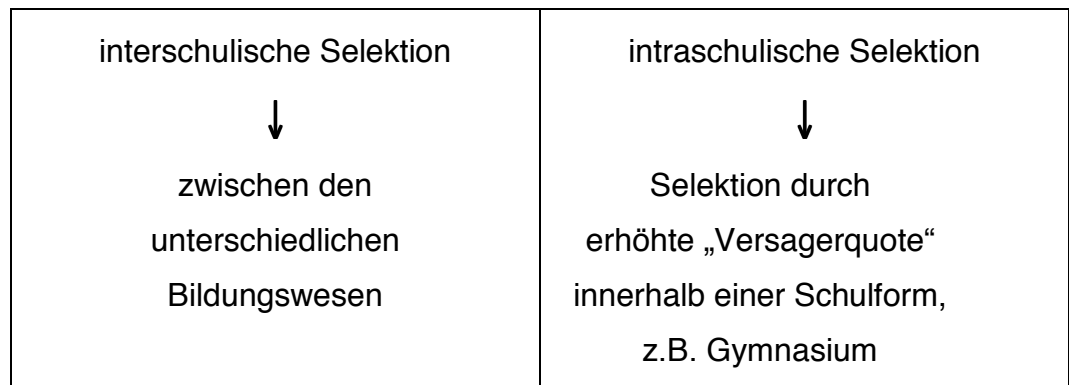
Pädagogisch griffiger sind die vier Funktionen, die Klemm der Schule zuspricht. Inhaltlich werden Parallelen zu Henecka und Wöhler deutlich, wobei sich Unterschiede in der Terminologie sowie der praktischen Ausgestaltung zeigen:

- Qualifikationsfunktion

Dies umfasst die Wissensvermittlung sowie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wobei das gewachsene Aufgabenspektrum in Zukunft eine Verdichtung erfordern kann.

- Selektionsfunktion

Wörtlich übersetzt bedeutet Selektion etwa soviel wie „Auslese“, was auf zwei Ebenen geschieht, interschulisch sowie intraschulisch.



**Abbildung 20: Darstellung der Selektionsfunktion nach Klemm
(Engelhardt 2000, S. 32)**

Allerdings findet derzeit eine Verringerung der innerschulischen Selektion durch die Zusammenlegung bzw. Verknüpfung des bisherigen Hauptschulzweiges mit den mittleren Bildungsgängen statt. Eine weitere Egalisierung ist durch die Einführung des achtjährigen gymnasialen Bildungsgangs in einem Großteil der Bundesländer zu erwarten. Gleichzeitig wird dadurch jedoch die intraschulische Selektion verstärkt, weil die erhöhte Nachfrage verschärfte Zulassungsbedingungen und verstärkte Leistungsauslese nach sich zieht.

- Integration bzw. Legitimationsfunktion

Durch schulische Zertifikate werden Zulassungsvoraussetzungen für berufliche Positionen geschaffen. Dies geschieht in zweierlei Hinsicht:

Gymnasiasten haben im Vergleich zu Schülern anderer Schultypen bewiesen, dass sie über sehr lange Zeit höheren Leistungsansprüchen gerecht werden konnten. Hinzu kommt, dass Gymnasiasten schneller auf anspruchsvollem Niveau lernen können.

- Absorptionsfunktion

Schule – wie Bildungseinrichtungen überhaupt – übernimmt die Funktion, Menschen vom Arbeitsmarkt zu absorbieren (vgl. Rolff et al. 1994, zitiert nach Engelhardt 2000 S. 31-34).

Durch gesellschaftliche Veränderungen – Engelhardt spricht vom „zunehmenden Funktionsausfall primärer Sozialisationsinstanzen“ sowie dem „Wegbrechen verwandtschaftlicher und nachbarschaftlicher Netze“ (Engelhardt 2000, S. 33) – wächst das Spektrum der Aufgaben, die der Schule zugemutet werden, immens an. Trotz der Sinnhaftigkeit mancher dieser Aufgaben besteht dadurch die Gefahr, dass Schule ihre zentralen Aufgaben, nämlich Wissensvermittlung und Erziehung, nicht mehr ausreichend erfüllen kann.

3.6.3 Die Weiterentwicklung der Hauptschulen heute

Das Thema Schulentwicklung wird dieser Tage höchst kontrovers diskutiert. Vielerorts bzw. „vielerlandes“ gibt es die Tendenz, sich vom dreigliedrigen Schulsystem abzuwenden. Dies mag zum Teil daran liegen, dass – zumindest im subjektiven Erleben vieler – die Hauptschule in der bisherigen Form zunehmend zu einer „Resteschule“ wurde. Zahlreiche Politiker und auch Bildungsexperten plädierten für Veränderungen des Schulsystems. So forderte bereits im März 2006 beispielsweise die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft nach dem dramatischen Hilferuf der Rütli-Schule langfristig die Abschaffung aller Hauptschulen im Sinne einer Abschaffung der „Schulen der Gescheiterten“: Unter dieser Sichtweise nützt es nur wenig, dass es durchaus Vertreter der Wirtschaft gibt, die den Wert der Hauptschule nach wie vor erkennen: „Wir brauchen Hauptschüler. Schon in meiner Jugend akquirierten wir unsere Auszubildenden insbesondere im technischen Bereich in erster Linie aus der Hauptschule. Gymnasiasten, die eine technische Ausbildung bei uns anstreben, sind im Grunde nur „Durchlauferhitzer“. Was wir benötigen, sind Leute, die bleiben, die sich dem Betrieb verbunden fühlen.“ (Heinz-Peter Pfaffenholz, Personalvorstand der ABB AG Mannheim im Rahmen der 4. Arbeitsmarktkonferenz am 27. April 2007 in Heidelberg, Thema der Podiumsdiskussion: „Bildung als Schlüssel für regionale Bildung“).

Als wichtiger Indikator zur Akzeptanzeinschätzung der Hauptschule dient die Frage, welchen Schulabschluss sich Eltern für ihre eigenen Kinder mindestens wünschen. So lässt sich nach einer IFS-Umfrage festhalten, dass der Stellenwert mittlerer Bildungsabschlüsse weiterhin im Steigen begriffen ist, während der Trend zum Abitur auf hohem Niveau stagniert. Der Wunsch nach einem Hauptschulabschluss für das eigene Kind sinkt weiter. So waren es 1995 nur noch 6 % aller Eltern, die sich für ihr eigenes Kind den Hauptschulabschluss als endgültigen Schulabschluss wünschten. (Quelle: IFS-Umfrage 1995, Angaben entnommen Engelhardt 2000, S. 115-124).

Auf all dies wurde reagiert: Weder Rheinland-Pfalz noch Baden-Württemberg ist es gelungen, die Hauptschule in der Form, wie man sie bislang kannte, zu belassen. Nichtsdestotrotz wird es „Hauptschüler“ weiterhin geben, auch wenn diese nun in modifizierter Form beschult werden. Für die Organisation des Bildungswesens gilt die Kulturhoheit der Länder, was bedeutet, dass wir in Deutschland trotz grundsätzlicher Gemeinsamkeiten im Endeffekt sechzehn unterschiedliche Bildungssysteme haben. Im Hinblick auf die durchgeführte Stichprobe soll die Situation bzw. die Weiterentwicklung des Hauptschulzweiges in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz dargestellt werden.

Weiterentwicklung der Hauptschule in Baden-Württemberg

Mit dem Schuljahr 2010/11 wurde damit begonnen, Hauptschulen in Baden-Württembergs in so genannte Werkrealschulen zu überführen. Alle weiterführenden Schulen bauen auf die von allen Kindern gemeinsam besuchte vierjährige Grundschule auf. Stärker als die „alte“ Hauptschule soll die Werkrealschule Kindern und Jugendlichen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht werden.

Ein großes Ziel ist die Vorbereitung der Berufsausbildung durch intensivierte Berufswegplanung sowie eine erste berufliche Grundbildung; in dieser Intensität

unterscheidet dies die Werkrealschulen von den klassischen Realschulen, die daneben weiterhin existieren. Die Werkrealschule führt in einem durchgängigen Bildungsgang bis Klasse 10 zur Mittleren Reife, ermöglicht aber dabei auch den Erwerb des Hauptschulabschlusses am Ende von Klasse 9.

Weiterentwicklung der Hauptschule in Rheinland-Pfalz

Auch in Rheinland-Pfalz baute die Hauptschule – ähnlich wie in Baden-Württemberg – auf eine gemeinsame vierjährige Grundschulzeit auf. Mit Beginn des Schuljahres 2009/2010 wurde der Abschied von der Hauptschule eingeläutet. Die Bildungswege von Hauptschulen und Realschulen werden nun sukzessiv im Konzept „Realschule plus“ zusammengefasst. Bis zum Schuljahr 2013/14 soll die Umstellung an allen Haupt- und Realschulen in Rheinland-Pfalz Anwendung gefunden haben.

In der Realschule plus werden alle neu aufgenommenen Kinder in den ersten beiden Jahren gemeinsam unterrichtet; erst im siebten Schuljahr starten Maßnahmen der äußeren Differenzierung. Berufliche Orientierung soll als eines von mehreren Unterrichtsprinzipien Anwendung finden. Der bisherige Hauptschulabschluss nach Klasse 9 findet sein Äquivalent nun im „Abschluss der Berufsreife“, der Realschulabschluss heißt fortan „Sekundarabschluss I“.

Auf diese Weise soll zum einen der Stigmatisierung „Hauptschüler“ entgegengewirkt werden. Ein weiteres großes Ziel ist es, für jeden Jugendlichen möglichst lange offen zu halten, welcher der beiden Abschlüsse letztendlich erreicht wird.

3.6.4 Zusammenfassung

Das vorangehende Kapitel startete mit einem Rückblick auf die Entwicklung der Volksschulen seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts. Es wurde festgestellt, dass die Bildungsverantwortung sukzessive in den Zuständigkeitsbereich des Staates übergang. Das dabei entstandene Konzept der „ortsnahen Volksschulen“ findet noch heute weitgehend Umsetzung, so dass getreu dem Motto „Kleine Füße – kleine Wege“ noch heute in nahezu jedem Ort bzw. Ortsteil eine eigene Grundschule zu finden ist. Die Aufsicht über das Volksschulwesen blieb in Teilen Deutschlands über viele Jahre der geistlichen Schulaufsicht anvertraut, wohingegen das höhere Bildungswesen der Aufsicht des Staats unterstellt war; eine Annäherung fand erst nach dem 1. Weltkrieg statt.

Über die Aufgaben von Schule gibt es in den meisten gesellschaftlichen Gruppen einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“, woraus nach Henecka und Wöhler fünf Hauptkriterien abzuleiten sind, nämlich Integration, Aufrechterhaltung familiärer Lebensstile, Legitimation, Allokation und Mobilisierung. Pädagogisch „griffiger“ sind die vier Funktionen nach Klemm, nämlich Qualifikation, Selektion, Legitimation sowie Absorption. Allerdings bilden diese Funktionen nicht mehr als ein rudimentäres Grundgerüst, das in der Praxis aufgrund sich wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen ständig aus- und umgebaut werden muss.

Die vorliegende Arbeit entstand zu einer Zeit des schulischen Umbruchs. Hauptschulen im klassischen Sinn gibt es mittlerweile weder in Baden-Württemberg noch in Rheinland-Pfalz. In Baden-Württemberg wurden sie abgelöst durch die Werkrealschulen, in Rheinland-Pfalz fanden sie Eingang in die Realschulen plus. Dies ändert jedoch nichts daran, dass es auch in Zukunft „Hauptschüler“ geben wird und mit ihnen die Aufgabe, sie zu beschulen. Eine Aussage darüber, welche der schulischen Modifikationen sich bewähren, kann sicherlich erst nach einigen Jahren der Erprobung getroffen werden. Was jedoch hier und jetzt geschehen kann, ist die Formulierung und Überprüfung von Fragestellungen zum Thema der beruflichen Identität.

4. Wissenschaftliche Fragestellungen und Hypothesen

Im vorangehenden Kapitel wurde der theoretische Hintergrund beschrieben, der als Basis für die Fragestellungen dieser Untersuchung dient. Nach einer Betrachtung der Entwicklung der Identitätsforschung im Wandel der Zeit wurde die Frage aufgeworfen, wie gegenwärtig die Bildung von Identität innerhalb der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelingen kann. Dabei konnte festgestellt werden, dass in der Adoleszenz der Aspekt der beruflichen Identität einen zentralen Stellenwert in der Gesamtentwicklung einnimmt. Das Vorhandensein von Ressourcen stellt hierbei nach Keupp eine wichtige Voraussetzung für gelingende Identitätsarbeit dar (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2 der vorliegenden Arbeit). Mit Blick auf diese Erkenntnisse ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wirken sich soziale Ressourcen unterstützend auf die Perspektiveentwicklung von Jugendlichen aus?
- Haben demographische Aspekte, die ja ihrerseits Einfluss sowohl auf materielle als auch auf soziale Ressourcen nehmen, Auswirkungen auf berufliche Entscheidungsprozesse?

Weiter ist festzustellen, dass es Hinweise auf geschlechtsspezifische berufliche Orientierungen gibt. Die Basistheorien (vgl. Kapitel 3.3.2) der Bekräftigung, der Imitation, der Identifikation sowie die Kognitive Entwicklungstheorie bieten hierfür vielfältige Erklärungsansätze. Dies führt zu folgender Frage:

- Lassen sich bei aktuell stattfindenden Prozessen der Berufswahl bei Jugendlichen geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen?

Bezüglich sozialer Entwicklung von Jugendlichen nimmt das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst einen hohen Stellenwert ein (vgl. Kapitel 3.5.5). Zu diesen Entwicklungsaufgaben zählen unter anderem die Vorbereitung beruflicher Arbeitsfähigkeit sowie das Entwickeln einer Zuversicht, dass öko-

nomische Unabhängigkeit eintreten wird. Diese beiden Aspekte werfen die folgende Frage auf:

- Wird die Berufswahl mit Ansteigen des Alters während der Schulzeit realistischer?

Auch das Zwei-Komponenten-Modell Brandstädters, das in Kapitel 3.4.4 auf den Kontext der Berufswahl übertragen wurde, legt eine solche Überlegung nahe. Ziel der dabei ablaufenden komplementären Prozesse (Akkommodation als Anpassung der eigenen Berufsziele an die Umweltgegebenheiten und Assimilation als hartnäckige Zielverfolgung) ist es schließlich, die Diskrepanz zwischen angestrebtem und tatsächlichem Zustand zu verringern. So ist anzunehmen, dass Jugendliche mit ansteigendem Alter im Laufe ihrer Schulzeit diese Diskrepanz allmählich verringern und zu einer stärker realistischen Planung gelangen.

Aus diesen zentralen Fragestellungen lassen sich die nachstehenden Hypothesen ableiten:

1. Jugendliche, die familiäre Unterstützung erhalten, haben eine positivere Zukunftsperspektive als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist.
2. Jugendliche, die Unterstützung durch Fachleute erhalten, haben eine positivere Zukunftsperspektive als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist.
3. In einer Kleinstadt mit einer relativ geringen Arbeitslosenquote entwickeln Jugendliche eine positivere Zukunftsperspektive als in einer Mittelstadt mit einer höheren Arbeitslosenquote.
- 4a Bei der Berufswahl der Jugendlichen lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen.

4b Mädchen und Jungen geben unterschiedliche Gründe für ihre Berufswahl an.

4c Jungen sind ehrgeiziger als Mädchen.

5a Die Berufswünsche der Jugendlichen passen in den Abschlussklassen besser zu den persönlichen Stärken und Schwächen als in der Mittelstufe.

5b Jugendliche, die einen höheren Schulabschluss anstreben, unterscheiden sich in den Stärken und Schwächen ihres Arbeitsverhaltens von Jugendlichen, die einen niedrigeren Schulabschluss anstreben.

In welcher Art die vorgestellten Fragestellungen und Hypothesen untersucht werden, wird im folgenden Kapitel erläutert.

5. Untersuchungsdesign

5.1 Durchführung der Untersuchung

Als empirische Grundlage dieser Arbeit dient eine Untersuchung, die auf der Fragebogenmethode basiert. Fragebogen sind ein nützliches Instrument der Datenerhebung und werden darum in den Sozialwissenschaften breit eingesetzt. Durch den vergleichsweise geringeren Aufwand, den der Einsatz eines Fragebogens im Vergleich zu anderen Methoden erfordert, ist es möglich, eine größere Anzahl von Personen zu befragen und auf diese Weise zu statistisch zuverlässigen Aussagen zu gelangen (vgl. Mummendey 2008, S. 13-21, vgl. auch Rammstedt 2006, S. 109-118).

Die Durchführung dieser Untersuchung fand im Zeitraum von Juli 2008 bis Oktober 2009 an zwei Hauptschulen in Hemsbach und Worms in den Klassenstufen 7 bis 10 statt. Dabei ging der eigentlichen Untersuchung die Durchführung von zwei Referenz-Stichproben im Dezember 2007 und im April 2008 voraus, um die eingesetzten Verfahren für die Bearbeitung durch Schüler zu optimieren.

In der ersten Referenzstichprobe zeigte sich, dass es insbesondere für die Bearbeitung des Fragebogens durch jüngere Schüler erforderlich war, manche Items und Fragen in ihrer Formulierung etwas einfacher zu gestalten, um ihre Verständlichkeit zu gewährleisten. Da die Untersuchung mit Schülern durchgeführt wurde, war der Gesichtspunkt der Adressatengerichtetheit von besonderer Bedeutung. Auch der Aspekt der Wirtschaftlichkeit war für eine ökonomische Durchführung nicht unerheblich, da es aufgrund der gängigen schulischen Rahmenbedingungen erforderlich war, die maximale Durchführungszeit auf die Dauer einer Schulstunde zu begrenzen. Darum diente die erste Referenzstichprobe zugleich der Überprüfung der erforderlichen Gesamtbearbeitungszeit, welche glücklicherweise innerhalb des zeitlichen Rahmens lag. Nach der Modifikation mancher Fragestellungen wurde eine zweite Referenz-Stichprobe

durchgeführt, um die Bewährung der durchgeführten Änderungen zu überprüfen.

Da die Untersuchung in Schulklassen stattfand, wurde bei der Konzeption des Fragebogens darauf geachtet, dass als Bearbeitungszeit für die Schüler eine Schulstunde gut ausreichend war. Dankenswerterweise konnten mir die Schulleiter an beiden teilnehmenden Schulen genügend Stunden während der Unterrichtsvormittage zur Verfügung stellen, so dass es allen Schülern möglich war, die Fragebögen innerhalb der regulären Unterrichtszeit zu bearbeiten.

Um zu gewährleisten, dass es allen Schülern gleichermaßen möglich war, auch im Laufe der Bearbeitung der Fragebögen Rückfragen stellen zu können, habe ich die Durchführung in sämtlichen Klassen selbst angeleitet. Zudem konnte ich auf diese Weise auf die Relevanz der Untersuchung hinweisen, so dass den Schülern bewusst wurde, dass mit ihren Antworten tatsächlich Forschung betrieben wird – dieser Gedanke war vielen der Schüler tatsächlich ein Ansporn, die Fragen so vollständig und so gut wie möglich zu beantworten. Gleichzeitig bot sich mir auf diese Weise auch die Gelegenheit, die Freiwilligkeit der Teilnahme nochmals zu betonen. Auf einzelne Schüler, die im Begriff waren, ihre Fragebögen trotz dieser Freiwilligkeit ohne Ernsthaftigkeit zu bearbeiten, wurde ich schnell aufmerksam und konnte sie von der Teilnahme befreien. So war es den wirklich interessierten Jugendlichen möglich, ungestört zu arbeiten.

Überwiegend war eine ökonomische Durchführung der Untersuchung im jeweiligen Klassenverband möglich; Erkrankung und sonstige Abwesenheit von Schülern machten jedoch einige Nachhol-Termine in Kleingruppen nötig, um die geplante Stichprobengröße einhalten zu können. Auf diese Weise ist es mir schließlich gelungen, 371 brauchbare Fragebögen zu erhalten und diese im Anschluss auszuwerten.










	2007	2008	2009	2010	2011
Pre-Organisation der Befragung					
Durchführung der Referenz-Stichproben					
Überarbeitung einzelner Teile des Fragebogens					
Durchführung der Befragung					
Auswertung					

Abbildung 21: Darstellung des zeitlichen Ablaufs der Untersuchung

5.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Die Schulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde, waren zu jenem Zeitpunkt beide Hauptschulen, genauer eine Hauptschule mit freiwilligem 10. Schuljahr und eine Haupt- und Werkrealschule. Bei beiden lag der Schwerpunkt des Bildungsziels im Heranführen an die Berufsreife bzw. an den Hauptschulabschluss, verknüpft mit der Option auf den Erwerb des Mittleren Bildungsabschlusses für leistungsfähige und –willige Schüler.

Die Friedrich-Schiller-Hauptschule mit Werkrealschule befindet sich in Hemsbach, Baden-Württemberg. Bei ihr handelt sich um eine reguläre Halbtagschule. Die Arbeitslosenquote der Kleinstadt mit 12 000 Einwohnern betrug zu dieser Zeit unter fünf Prozent.

Ihr Gegenstück bildet die Diesterweg-Hauptschule mit freiwilligem 10. Schuljahr in Worms, Rheinland-Pfalz. Sie wird geführt als Ganztagschule in Angebotsform. Worms zählt mit 82 000 Einwohnern zu den Mittelstädten; die damalige Arbeitslosenquote betrug etwas über zehn Prozent.

Aus beiden Schulen lagen Ausgangsdaten sowie Untersuchungsergebnisse von insgesamt 371 Schülern der Klassenstufen 7, 8, 9 und 10 vor.

Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe mit einer Zusammensetzung von 57% Jungen ($n = 211$) und 43% Mädchen ($n = 160$) und einer nahezu paritätischen Verteilung auf die beiden Schulorte mit 49% Ergebnissen ($n = 182$) aus Hemsbach und 51% ($n = 189$) aus Worms.

Das Alter der Schüler lag zum Zeitpunkt der Untersuchung zwischen 12 und 18 Jahren mit einem deutlichen Schwerpunkt im mittleren Bereich; das durchschnittliche Alter betrug 14,84 Jahre.

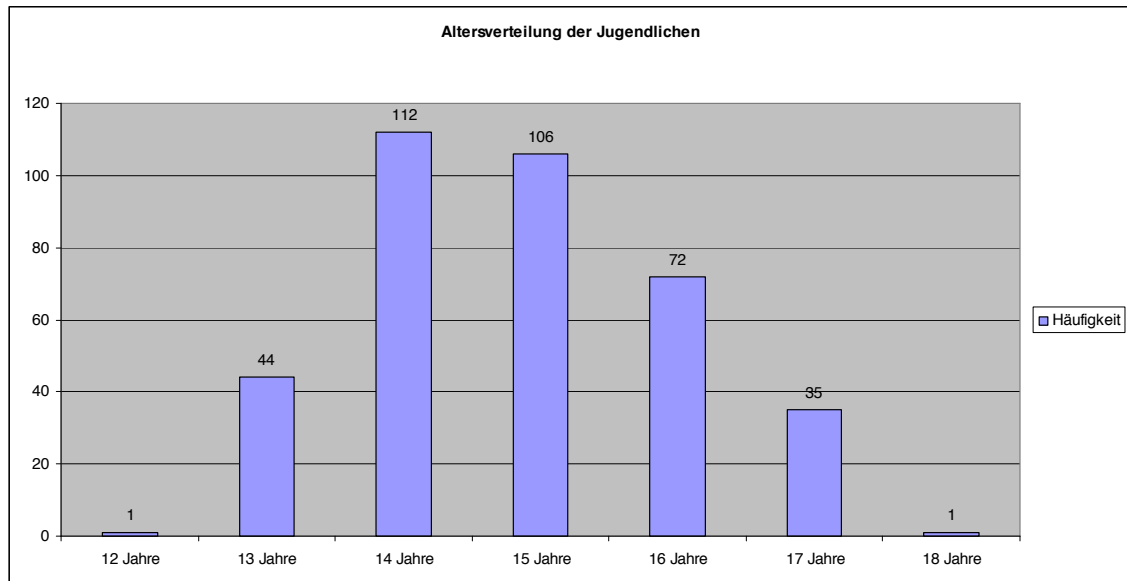


Abbildung 22: Altersverteilung der Jugendlichen der Stichprobe

Da die Komponente der Berufsorientierung in dieser Untersuchung eine herausragende Rolle spielt, wurde darauf geachtet, die Durchführung in den 7. Klassen erst gegen Ende des Schuljahrs vorzunehmen, damit der Prozess der Berufswahl auch von Seiten der Schule bereits thematisiert worden war; auch finden erste „Schnupperpraktika“ in der Regel im Laufe des 7. Schuljahres statt. Dies erklärt das fast vollständige Fehlen von Jugendlichen unter 13 Jahren als Teilnehmer der Untersuchung.

Der Besuch des 10. Schuljahres ist an bestimmte Bedingungen (Notendurchschnitt, Arbeitshaltung etc.) geknüpft, was die abnehmende Zahl an Jugendlichen über 16 Jahre erklärt.

Von noch größerem Interesse als das Alter war für diese Untersuchung jedoch die Zugehörigkeit zu einer Klassenstufe. Es ist davon auszugehen, dass die noch verbleibende Zeit bis zum Schulabschluss einerseits sowie der Umfang der bereits stattgefundenen Berufsorientierung sowohl inner- als auch außerhalb der Schule andererseits nicht unerheblichen Einfluss auf die berufliche Entwicklung der Jugendlichen nehmen. Darum wurden für einen Teil der Auswertung die Schüler der 9. und 10. Klasse in „abschlussbezogene Klassen“, die

der 7. und 8. Klassen in „Mittelstufenklassen“ zusammengefasst. Auf diese Weise entstand auf der einen Seite eine Gruppe von Jugendlichen in Abschlussklassen mit 52,3% ($n = 194$); dem gegenüber fand sich eine Gruppe von Jungen und Mädchen in Klassen der Mittelstufe in der Größenordnung von 47,7% ($n = 177$).

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Stufenzugehörigkeit und Schulort

	Schüler aus Mittelstufen- klassen Hemsbach	Schüler aus Mittelstufen- klassen Worms	Gesamt Mittel- stufen- klassen	Schüler aus Abschluss- Klassen Hemsbach	Schüler aus Abschluss- Klassen Worms	Gesamt Abschluss- klassen	Gesamt- summe
männlich	65	34	99	37	74	111	210
weiblich	54	24	78	26	57	83	161
Gesamt	119	58	177	63	131	194	371

5.3 Beschreibung der eingesetzten Verfahren

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittsuntersuchung, die auf einem quantitativen Design basiert. Bei einer Querschnittsuntersuchung werden zu einem bestimmten Zeitpunkt verschiedene Gruppen von Versuchspersonen untersucht, wobei sich die einzelnen Gruppen im Alter unterscheiden. Diese Art der Untersuchung ist in besonderer Weise dafür geeignet, verschiedene Altersgruppen miteinander zu vergleichen (vgl. Wilkening 2009, S. 9-11). Auch handelt es sich dabei um eine ökonomische Form der Datenerhebung, was die Befragung einer großen Gruppe von Jugendlichen ermöglicht. Dadurch konnte bei der vorliegenden Untersuchung eine recht umfangreiche Menge an Daten erhoben werden.

Die Durchführung erfolgte in schriftlicher Form als Fragebogen im Setting einer Gruppenbefragung. Auf diese Weise konnte die Durchführung aller Befragungen durch mich angeleitet werden; dies wiederum schaffte für die befragten Jungen und Mädchen vergleichbare Ausgangssituationen, in denen ich die erforderlichen Erklärungen zur Bearbeitung des Fragebogens abgeben und auf Rückfragen der Jugendlichen eingehen konnte.

Nach Mummendey ist der Einsatz der Fragebogen-Methode insbesondere dann angebracht, wenn es um die Wahrnehmung und Darstellung von Persönlichkeitseigenschaften einer Person geht und weniger um die Messung tatsächlicher Persönlichkeitseigenschaften. Genau dies ist bei der vorliegenden Untersuchung der Fall: Den Jugendlichen wurde hierbei die Gelegenheit gegeben, sich in einer standardisierten Untersuchungssituation selbst einzuschätzen und zu beurteilen. Auf diese Weise wurde es ihnen ermöglicht, sich auf quantifizierbare Weise nach außen darzustellen (vgl. Mummendey 2008, S. 19).

Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Überprüfung der in Kapitel 4 dargestellten Hypothesen. Dies wird durch den gewählten Einsatz eines quantitativen Designs in Form der Fragebogen-Methode ermöglicht, da bei dessen

Auswertung mit Hilfe statistischer Mittel über die Brauchbarkeit der überprüften Hypothesen entschieden werden kann. Denn schließlich - wie Raithel betont - ist „ein Hauptziel wissenschaftlichen Arbeitens die Verdichtung von Einzelinformationen zu allgemein gültigen theoretischen Aussagen“ (Raithel 2008, S. 9), eine Aussage, der voll und ganz zugestimmt werden kann.

Um möglichst ehrliche Antworten und Einschätzungen zu erhalten und Antworttendenzen im Sinne „sozialer Erwünschtheit“ (Mummendey 2008, S. 184) zu vermeiden, ist es erforderlich, den Teilnehmern einer Befragung die Angst vor einer Bewertung zu nehmen. Gerade im Kontext Schule kommt dem Hinweis auf Bewertungsfreiheit ein großes Gewicht zu, da Schülerinnen und Schülern eine Orientierung an „richtigen“ und „falschen“ Antworten über viele Jahre zur Gewohnheit geworden ist. Diese Ermutigung, ehrlich zu antworten, wird darüber hinaus getragen durch die Anonymität, die eine Befragung mittels Fragebogen gewährleistet. Bei der vorliegenden Untersuchung wurden keine Namen erfragt, so dass eine Rückverfolgung der Daten zu den Einzelpersonen gar nicht erst möglich wäre. Zudem habe ich bei der Durchführung stets betont, dass die Datenerhebung reinen Forschungszwecken dient und nicht dem Erhalt von Ergebnissen bestimmter Einzelpersonen.

Diesen Aspekten – Betonung der Bewertungsfreiheit und Zusicherung von Anonymität – hätte man in einer anderen Form der Befragung nicht so leicht gerecht werden können. Bei der Durchführung eines Interviews wird die Situation durch den unmittelbaren Kontakt mit dem Interviewleiter in der Regel als weniger anonym empfunden, als dies bei der schriftlichen Beantwortung von Fragen der Fall ist. So war manchen Jugendlichen sogar bei der Bearbeitung des vorliegenden Fragebogens das Einhalten einer gewissen Distanz zu mir wichtig. Dies äußerte sich beispielsweise dadurch, dass einige Schüler darauf bedacht waren, ihren ausgefüllten Bogen am Ende der Bearbeitungszeit unterhalb des Stapels mit den Exemplaren anderer Schüler zu legen, damit das von ihnen ausgefüllte Deckblatt nicht zu sehen und es damit auch wirklich ausgeschlossen war, einen Zusammenhang zwischen Fragebogen und Person herzustellen. Dieser Wunsch nach Distanz wurde von mir stets respektiert.

Bei der Konzeption des Fragebogens wurden in erster Linie geschlossene Items verwendet. Diese wurden überwiegend in Form von Statements dargeboten. In zwei Fällen war mit „ja“ bzw. „nein“ von den Probanden ein zweistufiges kategoriales Urteil verlangt. Darüber hinaus wurden einige Angaben zur Person mittels einer Nominalskala ermittelt. Überwiegend wurde jedoch mit Mehrfachwahlantworten in Form einer verbal verankerten vierstufigen Intervallskala gearbeitet, um differenzierte Antworten zu erhalten; auf eine (fünfte) mittlere Stufe wurde dabei bewusst verzichtet, um einer Mittelwerttendenz aufgrund von Unentschlossenheit entgegenzuwirken. Zudem blieb der Fragebogen durch die überschaubare Anzahl an Antwortmöglichkeiten für die gewählte Zielgruppe übersichtlich und lief nicht Gefahr, die jüngeren Schüler zu überfordern.

Die gewählte Intervallskala erlaubte es den Jugendlichen, den getroffenen Statements in unterschiedlichem Maße zuzustimmen – „trifft nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ sowie „trifft voll zu“. Bei manchen Statements hat sich die Verwendung der Intensitätsangaben „gar nicht“, „teilweise“, „schön öfter“ und „stark“ angeboten, bei anderen die Häufigkeitsangaben „nie“, „selten“, „häufig“ und „immer“. Die Entscheidung, mit verschiedenen Antwortvorgaben zu arbeiten, wurde in dieser Art getroffen, um eine größtmögliche Passung zu den jeweiligen Items zu erreichen. Allerdings wurde gerade wegen dieser Unterschiedlichkeit darauf geachtet, die jeweilige „Antwortrichtung“ einzuhalten und die Anordnung der Antwortvorgaben von einem schwachen Maß an Zustimmung zu einem starken Maß hin zu steigern.

An mehreren Stellen wurden die Items durch die Kategorie „Sonstiges“ oder „Anderes“ ergänzt; dies ist geschehen, um den Jugendlichen Raum für weitere Ideen im Zusammenhang mit den Statements zur Verfügung zu stellen, die bei der Konzeption des Fragebogens vielleicht nicht bedacht worden waren. Neben den offenen Fragen dieser Kategorie wurde im Zusammenhang mit persönlichen Einschätzungen und Plänen an mehreren Stellen mit teilstandardisierten Fragen gearbeitet.

Bereits im Rahmen meiner Diplomarbeit habe ich eine empirische Untersuchung zum Thema „Selbstkonzepte im Jugendalter“ (vgl. Waplinger 1998) durchgeführt. Der Altersbereich, in dem diese Untersuchung stattfand, war mit 14 bis 16 Jahren enger gesteckt als der Bereich der vorliegenden Untersuchung, umfasste im Gegenzug jedoch alle Schularten des dreigliedrigen Schulsystems. Ziel und Inhalt der durchgeführten Untersuchung waren Erkenntnisse über die Einstellungen von Acht- und Neuntklässlern zur eigenen Person sowie ihre Einschätzungen des eigenen Verhaltens und Empfindens in verschiedenen Situationen.

Die gewonnenen Erkenntnisse waren für die Konstruktion des Fragebogens für diese Arbeit von großem Nutzen. Bei der Zusammenstellung der Items fanden Fragen zum Selbstkonzept Berücksichtigung, wurden aber aufgrund des gewählten Schwerpunkts unter einem anderen – dem beruflichen – Aspekt beleuchtet. Darüber hinaus lieferte das „Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung“ (BIP) wertvolle Anregungen zur Generierung von Items im Bereich der Stärken und Schwächen zum Lern- und Arbeitsverhalten.

Der entwickelte Fragebogen wurde in einer vorläufigen Version durch die Durchführung von zwei Referenzstichproben überprüft und optimiert, insbesondere im Hinblick auf die Formulierung mancher Items sowie den Einsatz von Fremdwörtern.

In seiner endgültigen Fassung setzt der Fragebogen seinen Fokus auf die Durchleuchtung der beruflichen Identität (vgl. „Berufliche Identität“ in 3.3.1 dieser Arbeit). Ein Muster des Fragebogens findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Das Thema Beruf bildet das Kernstück des Fragebogens. So tauchen bereits auf dem Deckblatt neben Angaben zur Person auch Fragen zum Berufswunsch sowie den Berufen beider Elternteile auf. Auch durch die eigentlichen sieben Bereiche des Fragebogens – „Schule“, „Beruf“, „Familie“, „Freizeit“, „Zufrieden-

heit mit der eigenen Person“, „Stärken und Schwächen“ sowie „Zukunft“ – ziehen sich Fragen und Einschätzungen rund um die Berufswahl wie ein roter Faden.

Diese sieben verschiedenen Bereiche des Fragebogens beschäftigen sich in insgesamt 112 Einzelitems mit folgenden Inhalten:

Bereich Schule

In diesem Bereich wird durch Aussagen zum Themenbereich Schule abgefragt, wie wohl sich ein Jugendlicher in der Schule fühlt, welchen Schulabschluss er oder sie erreichen möchte und wie die Problematik, den gewählten Schulabschluss zu erreichen, eingeschätzt wird.

Beispielitems, denen auf einer Skala von *1 = nie* bis *4 = immer* zugestimmt werden kann:

„Ich gehe gerne in die Schule...“

„Ich habe Ärger mit anderen Schülern...“

Bereich Beruf

Zunächst wird an dieser Stelle abgefragt, durch welche Personen oder Dinge ein Jugendlicher Unterstützung bei der Berufswahl erfahren hat und inwieweit die Eltern mit dem getroffenen Berufswunsch einverstanden sind.

Beispielitems, denen auf einer Skala von *1 = gar nicht* bis *4 = stark* zugestimmt werden kann:

„Inwiefern haben dich folgende Personen oder Dinge in deiner Berufswahl unterstützt?

- Eltern
- Lehrer
- Berufsberater“

Im Anschluss daran finden die persönlichen Erwartungen an den zukünftigen Beruf Raum sowie die Einschätzung der Chance auf eine Arbeitsstelle nach der Ausbildung.

Beispielitems, denen auf einer Skala von *1 = trifft nicht zu* bis *4 = trifft voll zu* zugestimmt werden kann:

„Welche Erwartungen hast du an deinen zukünftigen Beruf?

- gutes Einkommen
- ein gutes Arbeitsklima
- die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit“

Bereich Familie

Hier werden die Vorstellungen zu Heirats- und Familienmodellen abgefragt; das Thema Beruf findet insofern implizit Eingang, als Präferenzen zu verschiedenen Arbeits- und Betreuungsmodellen angegeben werden können.

Beispielfragen aus diesem Bereich:

„Möchtest du später heiraten?“ (Es folgen fünf Möglichkeiten als Antwort)

„Um Familie und Beruf vereinbaren zu können, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Welche davon kannst du dir für dich später vorstellen?“ (Es folgen sieben Antwortmöglichkeiten.)

Bereich Freizeit

An dieser Stelle darf sich jeder Jugendliche zu den Themen Freizeitgestaltung und Engagement äußern. Jeder Jugendliche kann hier angeben, welche Hobbys er pflegt und in welchen Bereichen ein außerschulischer Einsatz erfolgt.

Beispielitems zum Thema Freizeitaktivitäten, denen auf einer Skala von *1 = nie* bis *4 = immer* zugestimmt werden kann:

„Wie häufig machst du folgende Dinge in deiner Freizeit?

- Musik hören
- im Internet surfen
- Vereinssport“

Beispielfragen zum Thema Engagement:

„Man kann sich in der Freizeit für etwas einsetzen. In welchen der folgenden Bereiche setzt du dich aktiv für etwas ein?

- für die Interessen von Jugendlichen
- für Tierschutz

- für besseres Zusammenleben mit Ausländern“

Bereich Zufriedenheit mit der eigenen Person

Die Fragen aus diesem Bereich beziehen sich auf das Selbstkonzept des allgemeinen Selbstwerts. Hier können die Gefühle von Zufriedenheit mit der eigenen Person sowie mit der persönlichen Leistung bewertet werden, außerdem eine Einschätzung zum Gefühl der Nützlichkeit.

Beispielitems, denen auf einer Skala von *1 = nie* bis *4 = immer* in unterschiedlichem Maß zugestimmt werden kann:

- „Ich finde mich ganz in Ordnung.“
- „Es gibt Tage, da kann ich mich gar nicht leiden.“

Bereich Stärken und Schwächen des Lern- und Arbeitsverhaltens

Dieser umfangreiche Teil des Fragebogens, der sich mit der persönlichen Wahrnehmung und Einschätzung des eigenen Lern- und Arbeitsverhaltens beschäftigt, basiert auf Statements, wie sie im Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) zu finden sind. Allerdings wurden aus den 210 Originalitems lediglich 27 dem Entwicklungsstand der Jugendlichen angemessene Items ausgewählt und diese in ihrer Formulierung dem schulischen Kontext angepasst.

Beispielitems, denen auf einer Skala von *1 = trifft nicht zu* bis *4 = trifft voll zu* zugestimmt werden kann:

- „Ich arbeite dann gerne, wenn ich keine Unterstützung von anderen brauche.“
- „Es macht mir Probleme, meine Zeit gut einzuteilen.“
- „Ich bin sehr ehrgeizig.“
- „Mir macht es Spaß, mich mit neuen Dingen zu beschäftigen.“
- „Ich bin sehr aufgeregt, wenn ich vor einer größeren Gruppe reden muss.“

Bereich Zukunft

In diesem Bereich wird die Erwartung des Jugendlichen an die Zukunft angesprochen, und zwar sowohl in Bezug auf die allgemeine Erwartungshaltung als

auch in Hinsicht auf die eigene Kontrollüberzeugung. Darüber hinaus ist Raum für Äußerungen zu unerfreulichen bzw. erfreulichen Ereignissen, die in der Zukunft liegen könnten.

Beispielitems, denen auf einer Skala von *1 = trifft nicht zu* bis *4 = trifft voll zu* zugestimmt werden kann:

„Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen.“

„Ich glaube, dass mir gelingen wird, was ich mir vornehme.“

5.4 Statistische Daten

Die statistische Aufbereitung der erhobenen Daten erfolgte mithilfe des Computerprogramms Statistical Analysis System (SAS).

Zunächst wurde eine Grundauswertung durchgeführt, bei der die gemachten Angaben aller Fragebögen nach Häufigkeit und Prozent erfasst wurden. Zur genaueren Analyse wurden im Anschluss daran Auswertungen nach Geschlecht vorgenommen. Mit den Werten der Intervallskalen konnten geschlechtsspezifische Mittelwertsvergleiche vorgenommen werden.

Zur Verdichtung der Ergebnisse wurden mit den Werten einiger Fragen Variablen-Cluster-Analysen durchgeführt. Auf diese Weise war es möglich, ähnliche Variablenausprägungen zusammen zu fassen, wobei bei jeder der Analysen das Ähnlichkeitsmaß individuell festgelegt wurde. So entstanden aus einer großen Anzahl von Einzelitems jeweils zusammengehörige Gruppierungen.

Bei der Überprüfung der Hypothesen wurde jeweils folgendermaßen vorgegangen:

H 1: Jugendliche, die familiäre Unterstützung erhalten, haben eine positivere Zukunftsperspektive als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist.

Im Fragebogen wurde mittels Intervallskala erfragt, inwieweit die Jugendlichen ihre Eltern und Geschwister bei der Berufswahl als unterstützend erlebt haben. Auch die Antworten auf die Fragen nach der Bewertung der eigenen Zukunftsperspektive wurden mittels Intervallskala erfasst. Hinsichtlich beider Aspekte konnten somit die Mittelwerte berechnet und diese dann miteinander in Korrelation gebracht werden. Zudem wurde das Einverständnis der Eltern mit dem geäußerten Berufswunsch erfragt und in Korrelation mit der Bewertung der

Schwierigkeiten bzw. Chance gebracht, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen bzw. nach der Ausbildung eine Stelle zu erhalten.

H 2: Jugendliche, die Unterstützung durch Fachleute erhalten, haben eine positivere Zukunftsperspektive als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist.

Auch bei der Berechnung der Hypothese H 2 wurde das erlebte Maß an Unterstützung mit der Bewertung der eigenen Zukunftsperspektiven in Zusammenhang gebracht, allerdings ging es an dieser Stelle um die Unterstützung durch Fachleute wie Berufsberater.

H 3: In einer Kleinstadt mit einer relativ geringen Arbeitslosenquote entwickeln Jugendliche eine positivere Zukunftsperspektive als in einer Mittelstadt mit einer höheren Arbeitslosenquote.

Die Antworten auf die Fragen nach der Bewertung der eigenen Zukunftsperspektive wurden wie bereits erwähnt mittels Intervallskala erfasst, so dass an dieser Stelle Mittelwertsberechnungen durchgeführt werden konnten. Die erhobenen Mittelwerte wurden dann getrennt nach Schulort betrachtet, was eine Unterscheidung nach Kleinstadt mit geringer Arbeitslosenquote (Hemsbach) und Mittelstadt mit höherer Arbeitslosenquote (Worms) bedeutete. Gleichzeitig war neben den eigentlichen Mittelwerten bei dieser Berechnung die Standardabweichung von Belang, weil Unterschiede in der Varianz auf ein unterschiedliches Zustandekommen der Werte hindeuteten.

H 4a: Bei der Berufswahl der Jugendlichen lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen.

Auf die Frage nach dem Berufswunsch wurden in dieser Untersuchung 152 verschiedene Angaben gemacht, wobei sich einige davon auf denselben Beruf bezogen, obwohl sie in ihrer genauen Bezeichnung voneinander abwichen wie beispielsweise Tischler und Schreiner. Jede dieser Angaben wurde mit einem der Etiketten „Männerberuf im klassischen Sinn“, „Frauenberuf im klassischen Sinn“ oder „geschlechtsneutraler Beruf“ versehen. Im Anschluss daran konnte berechnet werden, wie viel Prozent der Jugendlichen nach wie vor einen „geschlechtstypischen“ Beruf wählten. Abschließend erfolgte noch eine Überprüfung der diesbezüglichen Signifikanzen.

H 4b: Mädchen und Jungen geben unterschiedliche Gründe für ihre Berufswahl an.

Im Fragebogen wurden zu den Erwartungen der Jugendlichen an ihren zukünftigen Beruf vierzehn Statements formuliert, zu denen die Jungen und Mädchen mittels Intervallskala Einschätzungen abgeben konnten. Nach der Grundausswertung erfolgte eine Variablen-Cluster-Analyse, mithilfe derer diese vierzehn Items zu folgenden fünf Kategorien gebündelt wurden:

- gute Bedingungen
- Spaß
- Karriere
- Menschen
- Teilzeit

Im Anschluss daran konnte ein Mittelwertsvergleich für jede der Kategorien durchgeführt werden, und zwar getrennt nach Geschlechtern. Auf diese Weise stand für Jungen und Mädchen für jede der genannten Kategorien ein Mittelwert zur Verfügung, so dass die Bildung geschlechtsbezogener Rankings über die Bedeutsamkeit der Gründe für die Berufswahl möglich wurde.

Hypothese 4c: Jungen sind ehrgeiziger als Mädchen.

Im Bereich „Stärken und Schwächen des Lern- und Arbeitsverhaltens“ konnten die Jugendlichen verschiedenen Statements auf einer vierstufigen Skala in stärkerem oder schwächerem Maß zustimmen. Fünf dieser Statements konnten nach der Durchführung einer Variablen-Cluster-Analyse zur Variable „Ehrgeiz“ gebündelt werden. Aus den Ergebnissen konnten für Jungen und Mädchen jeweils getrennte Mittelwerte berechnet werden, deren Unterschied im Anschluss auf Signifikanz überprüft wurde.

H 5a: Die Berufswünsche der Jugendlichen passen in den Abschlussklassen besser zu den Stärken und Schwächen als in der Mittelstufe

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden zunächst 27 Aussagen zum Lern- und Arbeitsverhalten, deren Einschätzung mittels Intervallskala erfolgt war, mittels der beschriebenen Variablen-Cluster-Analyse zu folgenden sieben Stärken und Schwächen zusammengefasst:

- Arbeitsspaß
- Stabilität
- Ehrgeiz
- Sozialprobleme
- Autonomie
- Defensivität
- Irritierbarkeit

Für jede dieser Gruppen wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Jugendlichen berechnet, und zwar getrennt nach Mittelstufenklassen (7+8) sowie Abschlussklassen (9+10).

Im Anschluss daran war es erforderlich, die insgesamt 152 unterschiedlichen Antworten der Jugendlichen auf die Frage nach dem Berufswunsch zu sinnvol-

len Gruppen zu bündeln. Weder die Systematik der Wirtschaftszweige noch die internationale Standard-Klassifikation erwiesen sich für die geplante Untersuchung als praktikabel.

Die Berufsdatenbank der Agentur für Arbeit bot eine Einteilung in Berufsgruppen an, die für die vorliegende Arbeit zwar als besser geeignet erschien, mit 14 Gruppen jedoch noch zu stark differenzierte. Die Einteilung der Agentur für Arbeit wurde darum als Ausgangsbasis herangezogen und in Zusammenarbeit mit Fachleuten des „Kooperativen Übergangsmanagement“ (KÜM) der Metropolregion Rhein-Neckar, die Jugendliche bei der Vorbereitung auf und den Übergang in eine Berufsausbildung unterstützen, überdacht und auf die geplante Untersuchung hin überarbeitet. Auf diese Weise ist eine Gruppierung nach neun Berufsgruppen entstanden:

- Gesundheit/Soziales
- Elektronik/Informationstechnologie/Vermessung
- Zeichnen/Gestalten/Kreativität
- Büro/Verwaltung
- Dienstleistung
- Handwerk
- Mechanik
- Natur/Umwelt/Naturwissenschaft
- Ernährung

Damit wurde es möglich, die Werte der Jugendlichen nach ihrer Zugehörigkeit zu den Berufsgruppen darzustellen, auch dies wieder getrennt nach Klassenstufenzugehörigkeit. Um die Werte auf die Gesamtgruppe zu standardisieren, wurde eine Z-Transformation vorgenommen. Diese Umrechnung auf einen Mittelwert von 0 erlaubte einen klareren Vergleich.

Danach erfolgte eine Festlegung, welche der erhobenen Stärken und Schwächen in Bezug auf die jeweilige Berufsgruppe im Idealfall unterdurchschnittlich,

welche überdurchschnittlich und welche durchschnittlich sein sollte. Auch an dieser Stelle wurde Rücksprache mit den entsprechenden Fachleuten gehalten.

In einem letzten Schritt konnte schließlich ein Passungs-Index berechnet werden, um zu überprüfen, wie groß die Übereinstimmung der tatsächlichen Stärken und Schwächen der Jugendlichen im Hinblick auf die festgelegten Werte ihres Berufswunschs bzw. der entsprechenden Berufsgruppe ist. Auch dies geschah getrennt nach Mittelstufen- und Abschlussklassen, so dass ein diesbezüglicher Vergleich möglich war, der die Überprüfung der Hypothese erlaubte.

Hypothese 5b: Jugendliche, die einen höheren Schulabschluss anstreben, unterscheiden sich in den Stärken und Schwächen ihres Arbeitsverhaltens von Jugendlichen, die einen niedrigeren Schulabschluss anstreben.

Auch zur Überprüfung dieser Hypothese waren die berechneten Werte der Stärken und Schwächen zum Arbeitsverhalten erforderlich. In diesem Kontext war es jedoch nötig, Mittelwertsunterschiede und Standardabweichungen getrennt nach angestrebtem Schulabschluss zu berechnen, so dass ein Vergleich zwischen den zukünftigen Absolventen mit Hauptschulabschluss, Mittlerem Bildungsabschluss und (Fach-)Hochschulreife möglich wurde.

6. Darstellung der Ergebnisse

6.1 Bereich Schule

Die ersten Statements des Fragebogens kreisten um die Frage, wie wohl sich die befragten Jugendlichen in der Schule fühlen. Konkret wurde danach gefragt, wie gerne der Schulbesuch stattfindet, ob Schule als anstrengend empfunden wird, in welcher Häufigkeit Nachhilfe wahrgenommen wird und inwieweit es zu Ärger mit Lehrern oder anderen Schülern kommt.

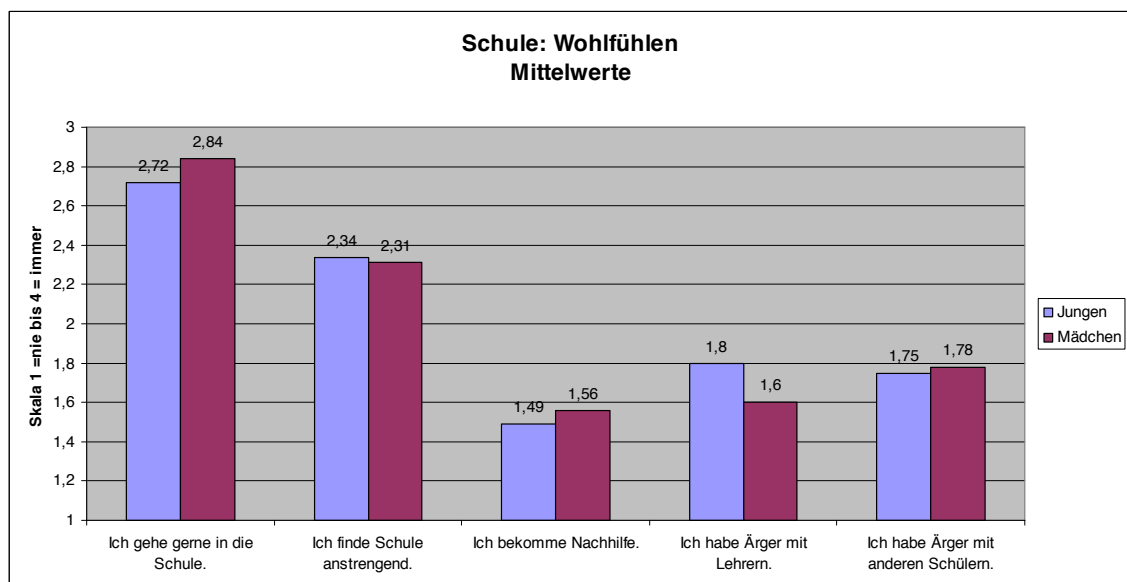


Abbildung 23: Wohlfühlen in der Schule, Mittelwerte

Insgesamt gehen die befragten Mädchen etwas lieber zur Schule als die Jungen, was vielleicht daran liegen mag, dass Mädchen in der Regel mehr Wert auf soziale Kontakte legen und die Schule von ihnen auch als Ort erlebt wird, an dem man Freunde trifft. Auch die 16. Shell-Jugendstudie spricht von einer höheren Bewertung sozialer Kategorien durch die weibliche Jugend (16. Shell-Studie 2010, S. 227). Doch die Zufriedenheit der Jungen hat nur knapp niedrigere Werte. Auch wird Schule von vielen Jugendlichen nicht als besonders anstrengend erlebt, wobei auch hier der Wert der Mädchen noch etwas günstiger

ist als der Wert der Jungen. Dies passt zum insgesamt niedrigen Wert bei der Frage nach Nachhilfe.

Recht niedrige Werte ergaben sich bei den Fragen nach Ärger mit Lehrern oder mit anderen Schülern. Kommt es doch einmal zu Ärger, haben Jungen diesen eher mit Lehrern, Mädchen eher mit anderen Schülern. Dies deckt sich auch mit meinem Erleben in der Praxis: Nahezu jeder Lehrer ist in der Lage, spontan ein bis zwei Schüler zu benennen, die den Unterricht erheblich stören, und häufiger werden auf die Frage nach Unterrichtsstörern Jungennamen genannt. Gibt es hingegen Streit in der Klasse, sind es häufiger die Mädchen mit ihrem von Lehrern sehr beklagten „Zickenkrieg“, die oftmals für Unmut sorgen.

Obwohl die Befragung an Hauptschulen durchgeführt wurde, nannte auf die Frage nach dem angestrebten Schulabschluss nur etwa ein Viertel der Jugendlichen den Hauptschulabschluss. Mit nahezu zwei Dritteln plant die Mehrheit das Absolvieren eines Mittleren Bildungsabschlusses und immerhin knapp ein Achtel aller befragten Jungen und Mädchen möchten die Schule bis zum Erreichen der (Fach-) Hochschulreife besuchen.

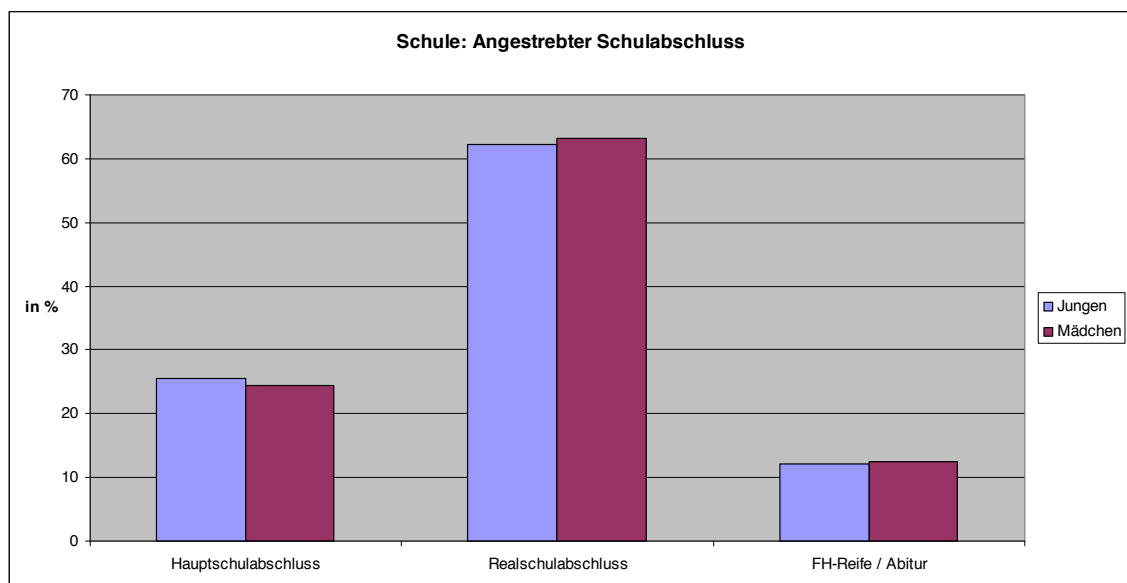


Abbildung 24: Angestrebter Schulabschluss, Angaben in Prozent

Drei Viertel der Jugendlichen geben sich offensichtlich nicht mit der Bildungsempfehlung Hauptschule als endgültige Lösung zufrieden. Hierbei könnte es sich um eine Assimilationsleistung im Sinne von Brandstädters Zwei-Komponenten-Modell handeln (vgl. hierzu 3.4.4 der vorliegenden Arbeit): Ein Jugendlicher verfolgt trotz äußerer Einschränkungen hartnäckig ein Ziel, im vorliegenden Fall das Erreichen des Mittleren Bildungsabschlusses.

Gleichzeitig schätzen etwa zwei Drittel – dabei etwas mehr Mädchen als Jungen – das Erreichen des gewünschten Schulabschlusses als schwierig ein.

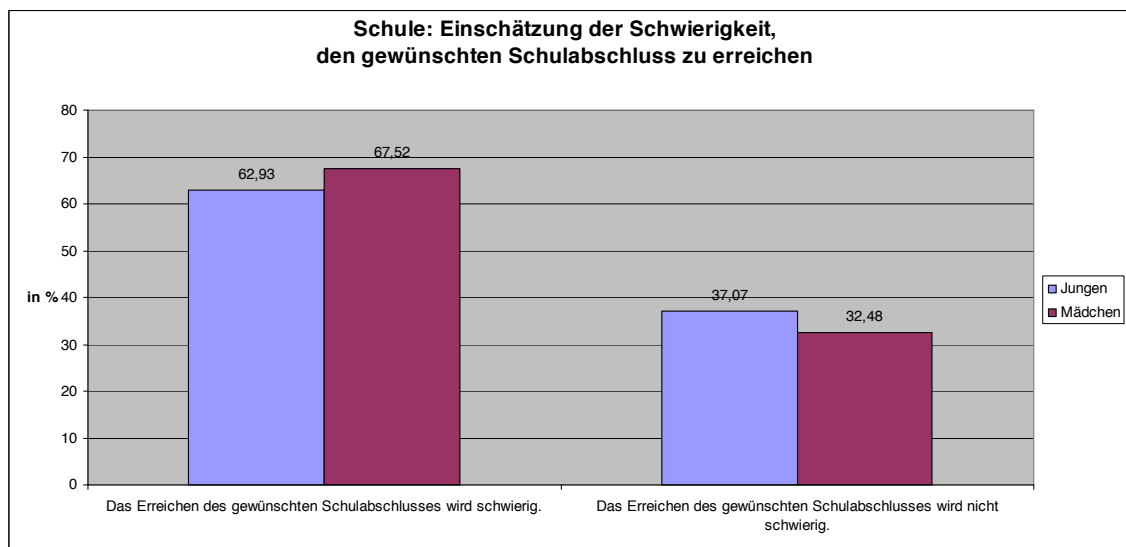


Abbildung 25: Einschätzung der Schwierigkeit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, Angaben in Prozent

Hier könnte man mit etwas Vorsicht von einer möglichen Akkomodationsleistung im Sinne Brandstädters sprechen, da mit der Würdigung der zu erwartenden Schwierigkeiten von einer Anpassung an die Situation im Sinne von persönlicher Anstrengungsbereitschaft oder dem Einplanen von personeller Unterstützung ausgegangen werden kann. So ist die Tatsache, dass nahezu alle Jugendlichen auf die Frage, was sie beim Erreichen ihres Schulabschlusses unterstützen könne, eine Antwort geben konnten wichtiger als der Inhalt dieser Antworten; wichtig ist in diesem Zusammenhang nur, dass Problemlösungsstrategien existieren und somit eine Akkomodation erfolgen kann.

In Kapitel 3.3.4 wurde beschrieben, dass die Wahrscheinlichkeit für das Einsetzen akkomodativer Prozesse mit der wahrgenommenen Kontrolle über die Zielerreichung wächst. Je stärker ein Jugendlicher davon überzeugt ist, den Mittleren Bildungsabschluss zu erreichen, desto eher wird er bereit sein, Umwege zu gehen und Anstrengungen in Kauf zu nehmen.

Beim Betrachten der Werte fällt auf, dass auf der einen Seite der Wert der Jugendlichen dafür, wie anstrengend sie Schule derzeit empfinden, eher niedrig ist. Gleichzeitig bewertet ein großer Anteil der Jungen und Mädchen das Erreichen des Schulabschlusses als schwierig. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass der von vielen angestrebte Mittlere Schulabschluss oder auch die (Fach-) Hochschulreife nicht als aktuell belastend erlebt wird. Möglicherweise ist einem nennenswerten Teil der Jugendlichen bewusst, dass sie für das Erreichen ihres Ziels Umwege wie den Besuch einer Aufbauschule nach ihrem ersten Schulabschluss in Kauf nehmen müssen. Dieses Ereignis liegt in der Zukunft und stellt aus diesem Grund keine Belastung ihres aktuellen schulischen Alltags dar.

6.2 Bereich Beruf

Die Entscheidung für einen Beruf ist von großer Tragweite. Darum macht es Sinn, diese Entscheidung nicht allein „im stillen Kämmerlein“ zu treffen, sondern in irgend eine Art von Austausch zu gehen und sich beraten zu lassen. Den höchsten Stellenwert scheint dabei der Austausch und die Unterstützung durch Eltern und Geschwister zu haben, gefolgt von Unterstützung durch Fachleute wie Berufsberater der Arbeitsagentur, Lehrer, Job-Lotsen oder Job-Füchse, die letzten beiden sind Bezeichnungen für Sozialpädagogen, die an Schulen im Rahmen der Berufsberatung eingesetzt werden. Weniger stark unterstützend wird erlebt, was hier unter dem Begriff „Außenstehende“ zusammengefasst wird. In allen drei Kategorien weisen die Mädchen etwas höhere Werte auf als die Jungen, was möglicherweise auf die höhere Kommunikationsfähigkeit und –orientierung, die Mädchen im Allgemeinen zugesprochen wird, zurückgeführt werden kann.

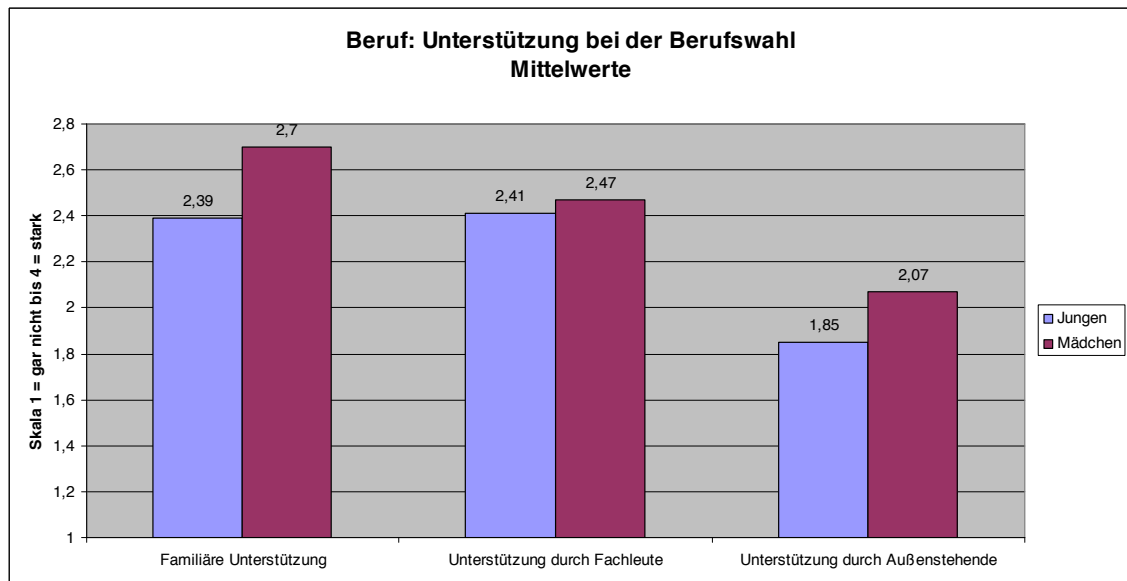


Abbildung 26: Erlebte Unterstützung bei der Berufswahl, Mittelwerte

Der hohe Wert, den familiäre Unterstützung bei der Berufswahl erreicht, lässt vermuten, dass dies mit einem ebenfalls hohen Maß an Einverständnis mit der (zumindest vorläufig) getroffenen Berufswahl der Jugendlichen einhergeht. Dies scheint in der Tat so zu sein: Nahezu drei Viertel aller Eltern sind laut Angaben

der Jugendlichen mit ihrer Berufswahl einverstanden, ein weiteres knappes Viertel der Mädchen-Eltern haben Bedenken, überlassen die Wahl aber letztendlich doch dem Kind. Bei den Jungen fallen immerhin noch ein Fünftel der Eltern in diese Kategorie. Knapp 4 % der Jungen geben an, dass sich ihre Eltern nicht für das Thema ihrer Berufswahl interessieren – eine Angabe, die keins der 161 Mädchen machte. Weniger als 1,5 % aller Eltern versuchen, ihren Kindern den gewählten Berufswunsch auszureden.

Diese Ergebnisse sind insgesamt sehr erfreulich, bedeuten sie doch, dass sich die überwiegende Mehrheit der Eltern mit dem Berufswunsch einverstanden zeigt oder zumindest trotz eigener Bedenken ihrem Kind die letzte Entscheidung zugestehen. Inwieweit die erlebte Unterstützung durch Familie und Fachleute Auswirkungen auf die jugendliche Zukunftsperspektive hat, wird bei der Überprüfung der Hypothesen beantwortet werden.

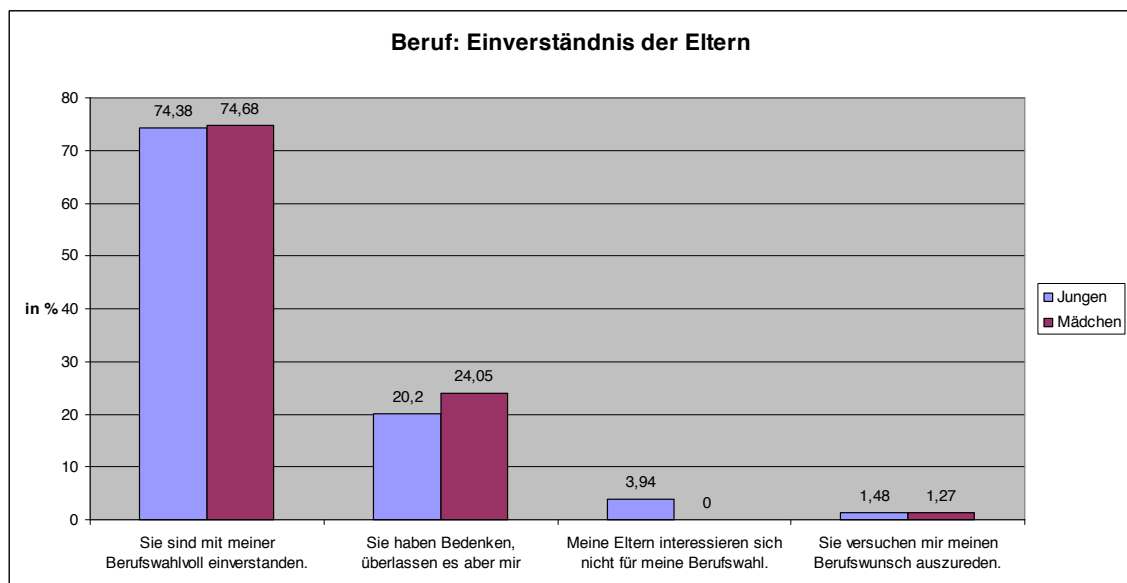


Abbildung 27: Einverständnis der Eltern mit der Berufswahl, Angaben in Prozent

Mit der Entscheidung für einen bestimmten Beruf gehen stets auch Erwartungen einher – gutes Einkommen, die Möglichkeit zur Mitbestimmung, genügend Freizeit, Spaß an der Arbeit sind nur einige von insgesamt 14 Aspekten, zu de-

nen die befragten Jugendlichen sich äußern konnten. Die erhaltenen Antworten sind hier zu den folgenden fünf Kategorien zusammengefasst:

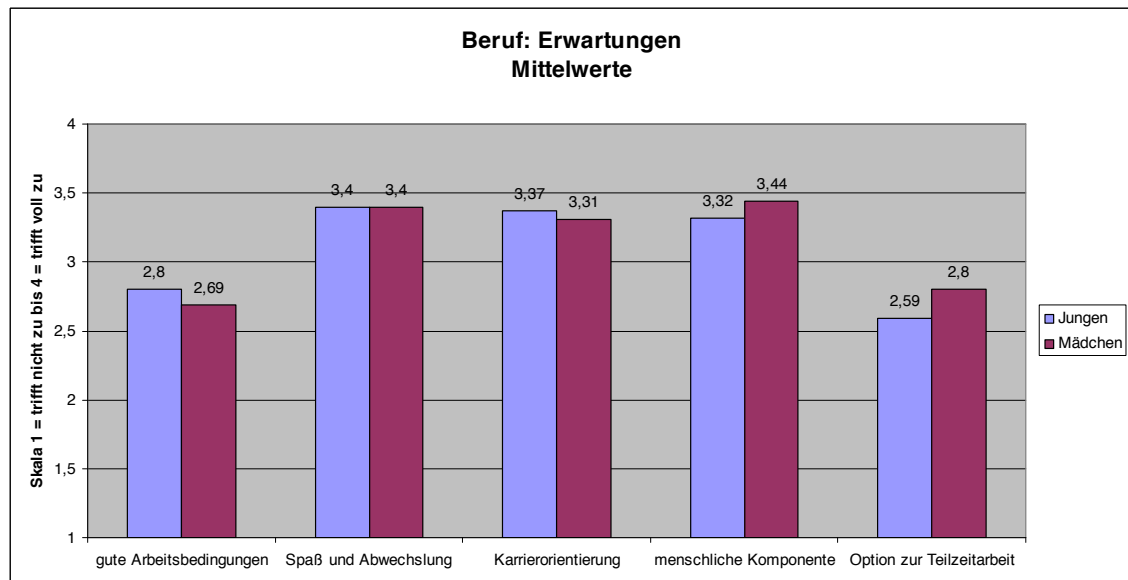


Abbildung 28: Erwartungen an den zukünftigen Beruf, Mittelwerte

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, legen Jungen insbesondere Wert auf Spaß und Abwechslung bei der Arbeit, weiterhin sind ihnen karriereorientierte Gesichtspunkte wie ein gutes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten wichtig, gefolgt von Aspekten der menschlichen Komponente, wozu der Umgang mit Menschen und Arbeit im Team zählen. Weniger wichtig scheinen ihnen gute Arbeitsbedingungen zu sein und am wenigsten Wert legen sie auf die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit.

Etwas anders liegen die Erwartungen der Mädchen: Ihnen ist der Aspekt der menschlichen Komponente am wichtigsten, wobei hier auch der Gesichtspunkt, anderen Menschen nützlich zu sein, eine Rolle spielen dürfte. Dies deckt sich mit der Tendenz, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen ein leicht verstärktes prosoziales Verhalten an den Tag legen (vgl. Siegler et al. 2011, S. 612). Fast ebenso wichtig ist Mädchen auch Spaß und Abwechslung bei der Arbeit, gefolgt vom Aspekt der Karriereorientierung. Weniger wichtig scheint die Option zur Teilzeitarbeit zu sein, wobei der Wert der Mädchen über dem Wert der Jungen

liegt. Insgesamt mag dieser Aspekt, der in der Praxis ja häufig mit dem Thema Kind und Kinderbetreuung verknüpft ist, einfach noch „zu weit weg“ sein, um als zu berücksichtigender Faktor bei der Berufswahl auf einem der vorderen Plätze zu landen. Am wenigsten wichtig scheinen Mädchen gute Arbeitsbedingungen zu sein.

In einer letzten Frage zum Bereich des Berufs wurden die Jugendlichen gebeten, ihre Chance auf eine Arbeitsstelle nach der Ausbildung abzugeben. 93 % aller Jungen und Mädchen sind diesbezüglich zuversichtlich und gehen vom Erhalten einer Arbeitsstelle aus. Dieser Wert übertrifft das durchaus positive Ergebnis der Shell-Studie 2010 noch erheblich, derzufolge 76 % aller dort befragten Jugendlichen „sicher“ oder „wahrscheinlich“ davon ausgingen, nach der Ausbildung übernommen zu werden (Shell-Studie 2010, S. 112-113). Eine andere Einschätzung würde die Ausgangslage auch erheblich erschweren, denn wozu soll überhaupt eine Ausbildung angestrebt werden, wenn im Anschluss Arbeitslosigkeit zu erwarten wäre?

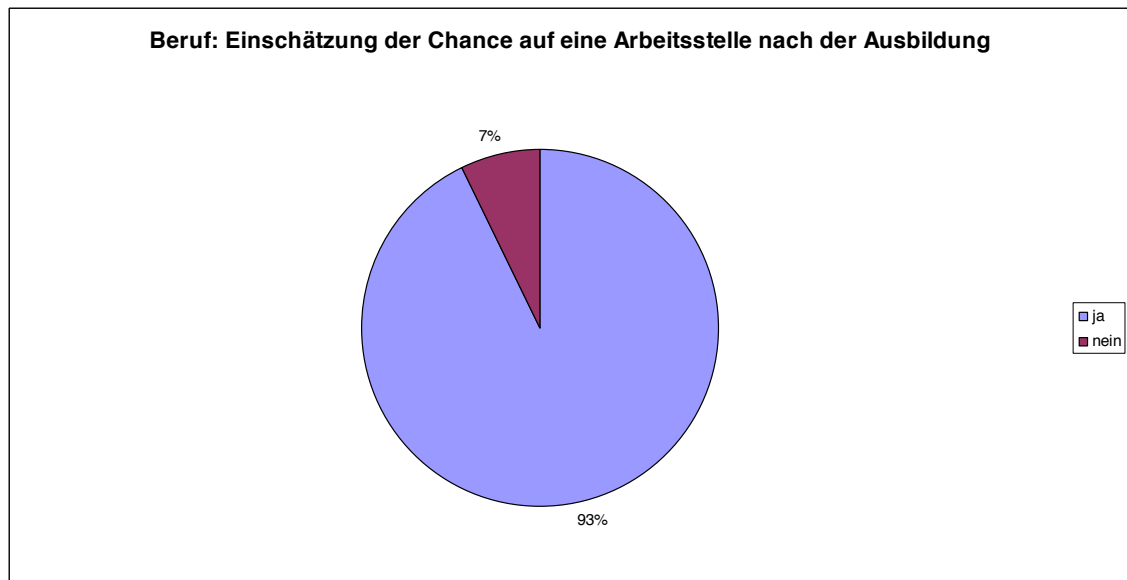


Abbildung 29: Einschätzung der Chance auf eine Arbeitsstelle nach der Ausbildung, Angaben in Prozent

6.3 Bereich Familie

Die 16. Shell-Jugendstudie spricht von einer unverminderten Bedeutung der Familie für junge Menschen, obwohl oder vielleicht gerade weil sich neben der „klassischen“ Form zahlreiche weitere Familienmodelle etabliert haben, von der Groß- über die Patchwork- bis hin zur Kleinst-Familie. (16. Shell-Studie 2010, S. 55-56). Dies findet Bestätigung in der vorliegenden Untersuchung: Über drei Viertel aller Mädchen und immerhin knapp 70 % aller Jungen äußert sich dem Heiraten gegenüber positiv, nur etwa 5 % aller Jugendlichen lehnt diese Lebensform rigoros oder tendenziell ab.

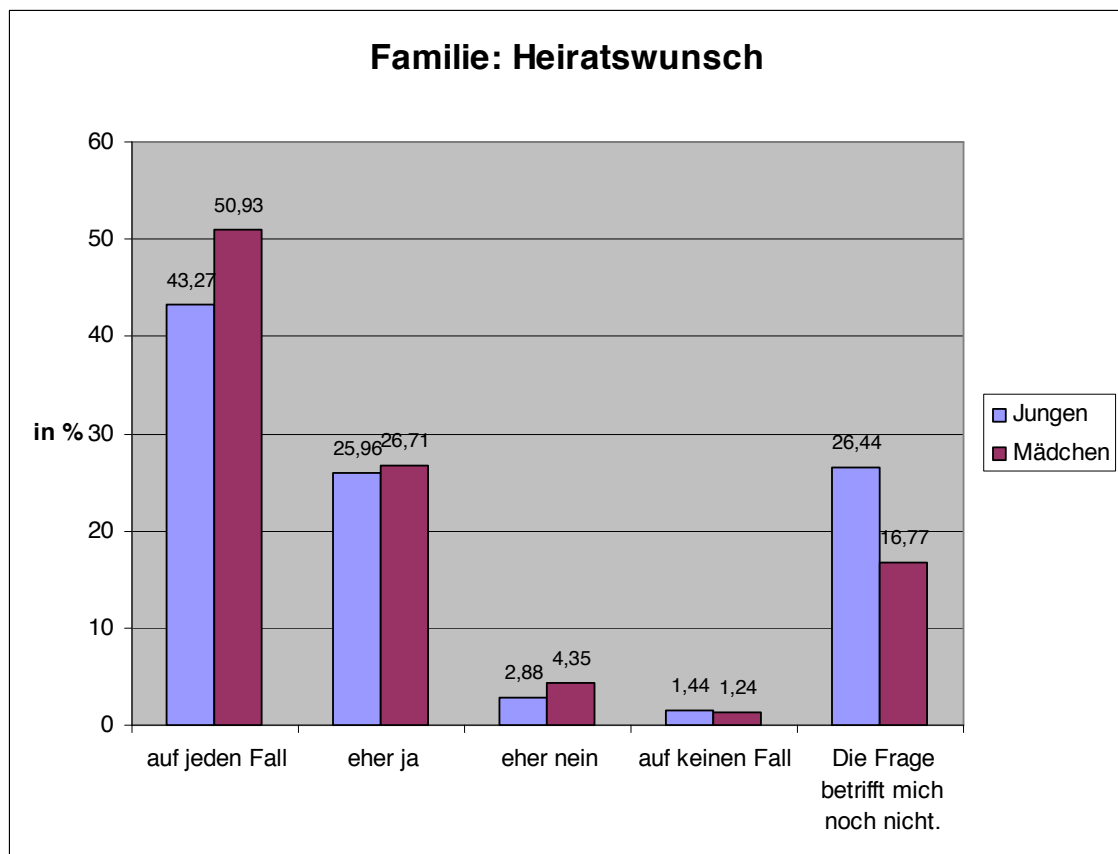


Abbildung 30: Heiratswunsch, Angaben in Prozent

Auch ist das Alter, das Jugendlichen als günstig für eine Heirat erscheint, eher niedrig: Über 95 % aller Mädchen planen eine Heirat noch vor ihrem 30. Geburtstag, über 60 % sogar bevor sie 25 Jahre werden. Auch von den Jungen

sieht sich mit etwa 90 % ein Großteil vor Erreichen des 30. Lebensjahrs in einer Ehe, allerdings fällt der Anteil derer, die die Zeit zwischen 20 und 25 Jahren als günstig für eine Heirat halten, mit knapp 45 % niedriger aus, als dies bei den Mädchen der Fall ist. Berücksichtigt man, dass im Jahr 2010 das durchschnittliche Alter für die erste Heirat bei Männern bei 33,2 und bei Frauen 30,3 Jahre betrug (Quelle: Statistisches Bundesamt, www.destatis.de), zeigt dies, dass Männer im Durchschnitt knapp drei Jahre später heiraten als Frauen.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass das geplante Alter in der vorliegenden Untersuchung deutlich unter den Angaben des Statistischen Bundesamtes liegt. Eine mögliche Erklärung könnte darin zu suchen sein, dass bei durchgeführten Erhebungen durch das Statistische Bundesamt alle Menschen aus sämtlichen Teilen der Bevölkerung erfasst wurden, die in diesem Jahr geheiratet haben, darunter auch Akademiker, die durch ihre längere Ausbildung und den damit verbundenen späteren Berufseinstieg in der Regel später heiraten als Personen, deren Ausbildungsende und Berufseinstieg mehrere Jahre früher stattfinden. Wie in Kapitel 6.1 dargestellt, plant nur etwa ein Achtel der hier befragten Jugendlichen einen höheren Schulabschluss, so dass bei einem Großteil der Einstieg ins Berufsleben eher früh stattfinden wird.

Weiter sollte man sich in Erinnerung rufen, dass es sich bei den vorliegenden Werten um prospektive Einschätzungen der Jungen und Mädchen handelt, nicht um das Erfassen bereits stattgefundenener Ereignisse.

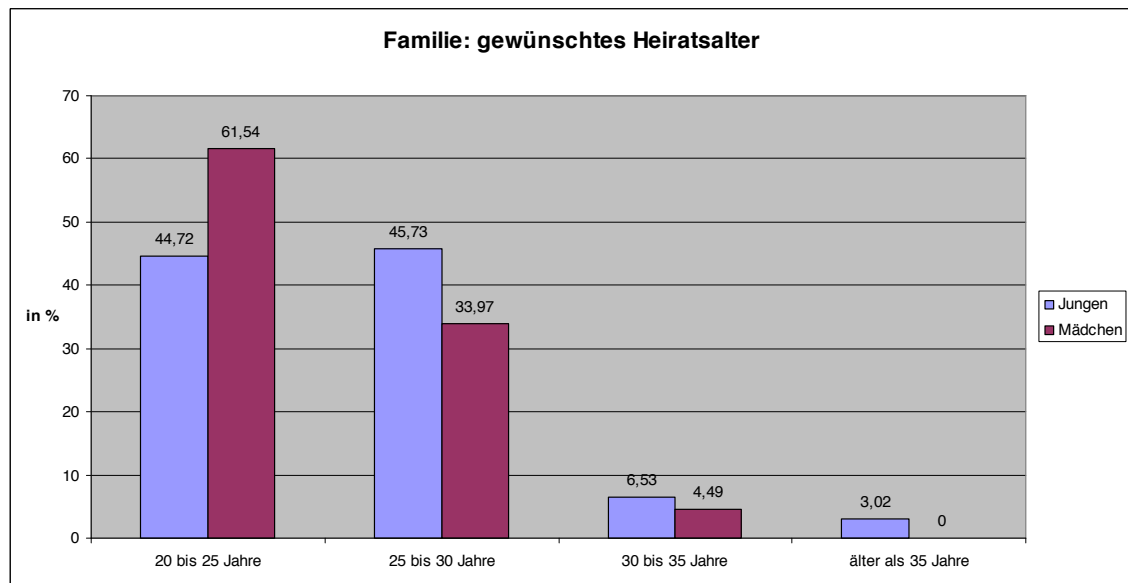


Abbildung 31: Gewünschtes Heiratsalter, Angaben in Prozent

Was den Wunsch nach Kindern angeht, äußert sich in der Shell-Studie mit 69 % eine breite Mehrheit der Jugendlichen positiv (16. Shell-Studie 2010, S. 59), und zwar quer durch sämtliche Bevölkerungsschichten (ebda. S. 61). Betrachtet man diese Frage getrennt nach Geschlechtern, sind es 73 % der Mädchen und jungen Frauen und immerhin noch 65 % der Jungen und Männer zwischen 15 und 25 Jahren, die sich eigene Kinder wünschen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde nicht explizit nach dem Kinderwunsch gefragt. Im Rahmen der denkbaren Arbeits- und Betreuungsmodelle zur Vereinbarung von Beruf und Kindern wurde aber als Option „Ich möchte auf keinen Fall Kinder“ angeboten. Auf diese Weise war es den Jugendlichen mittelbar möglich, sich gegen eigene Kinder auszusprechen. Von dieser Möglichkeit machten nur etwa 5 % der befragten Jungen und Mädchen Gebrauch (graphisch sind diese in der folgenden Abbildung nicht erfasst), alle anderen sprachen sich durch ihre Entscheidung für eines oder mehrere der aufgeführten Modelle implizit für eigene Kinder aus, zumindest schlossen sie diese Option nicht völlig aus.

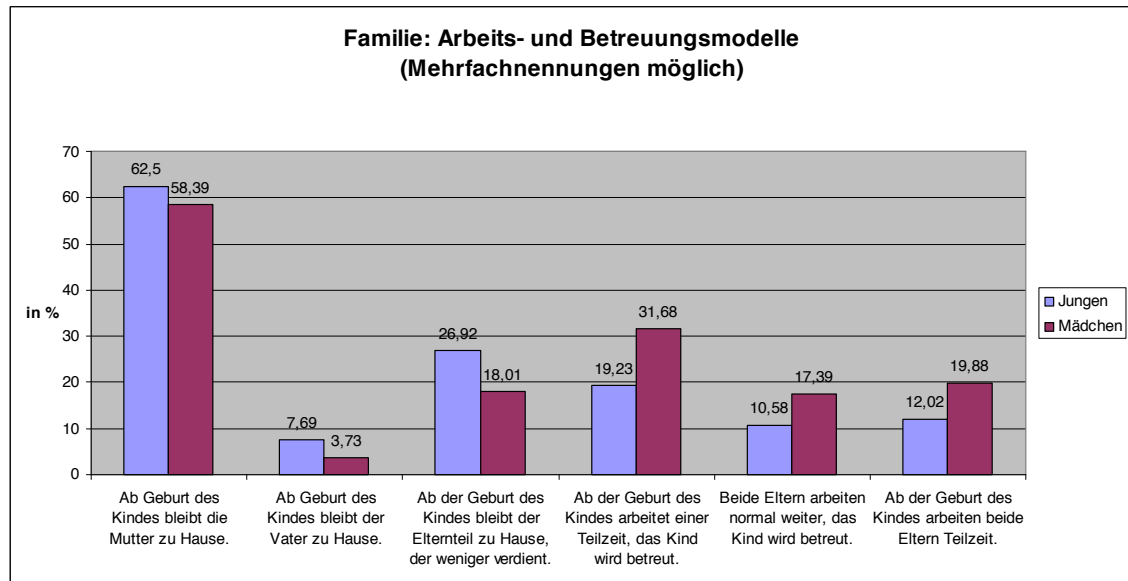


Abbildung 32: Arbeits- und Betreuungsmodelle, Angaben in Prozent

Die Abbildung macht deutlich, dass sich das „klassische“ Betreuungsmodell – die Mutter übernimmt die Betreuung und bleibt zu diesem Zweck zu Hause – nach wie vor großer Beliebtheit erfreut. Allerdings sind es mit gut 58 % weniger Mädchen als Jungen (hier sind es fast 63 %), die sich dieses Modell vorstellen können. Knapp ein Drittel der Mädchen kann sich auch gut vorstellen, dass ein Elternteil Teilzeit arbeitet, während das Kind betreut wird. Die wenigsten Nennungen erhielt das Modell, bei dem der Vater zu Hause bleibt, um sich um das Kind zu kümmern, und zwar sowohl bei Jungen mit knapp 8 % als auch bei Mädchen mit unter 4 %. Alle anderen Modelle erhielten mäßige Zustimmung.

Dieses Bild deckt sich, allen emanzipatorischen Strömungen zum Trotz, weitgehend mit der Realität: Die Folgen der Familiengründung werden in Deutschland weiterhin hauptsächlich von den jungen Frauen getragen, nur 18 % aller Väter reduzieren ihre Arbeitszeit über die zwei „Vätermonate“ im Rahmen der Elternzeit hinaus (vgl. Shell-Studie 2010, S. 43). Dies kann verschiedene Ursachen haben; in manchen Fällen mag dies einfach der Haltung beider Elternteile entsprechen. In vielen Firmen wird jedoch trotz der rechtlichen Grundlage zum Recht auf Teilzeitarbeit Männern die Reduktion ihrer Arbeitszeit nicht eben leicht gemacht, weswegen manche von dieser Idee wieder Abstand nehmen.

6.4 Bereich Freizeit

Neben Schule stellt die Freizeit einen großen Lebensbereich der Jugendlichen dar. Zu keinem anderen Zeitpunkt in der Vergangenheit war die Menge der Optionen zur Freizeitgestaltung so groß wie heute. Die Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung wurden umfangreich zu ihrem Freizeitverhalten befragt und die Ergebnisse anschließend nach Grad der damit verbundenen Aktivität in Kategorien zusammengefasst.

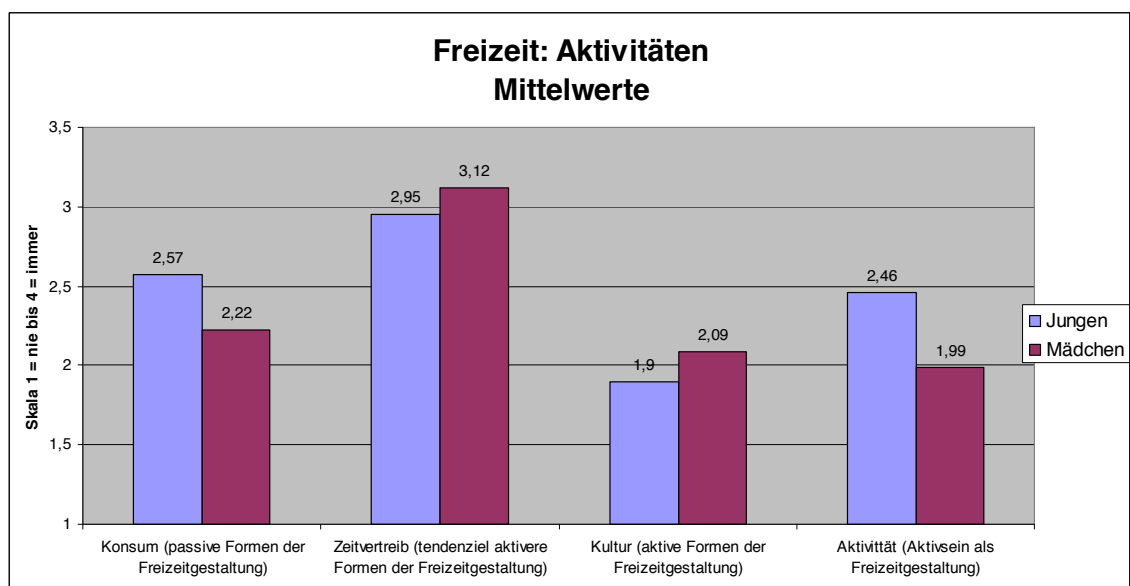


Abbildung 33: Freizeitaktivitäten, Mittelwerte

Favorit bei beiden Geschlechtern sind Unternehmungen im Sinne von Zeitvertreib. Dabei handelt es sich um passive oder nur tendenziell aktivere Formen der Freizeitgestaltung, die ohne besondere Zielgerichtetheit auskommen wie beispielsweise „Leute treffen“ oder „Im Internet surfen“. Dabei liegen die durchschnittlichen Werte der Mädchen noch ein Stück höher als die der Jungen.

In den anderen Kategorien Konsum (eine sehr passive Form der Freizeitgestaltung, in der im Wesentlichen eine Art Berieselung erfolgt), Kultur (eine aktivere Form der Freizeitgestaltung, die ein eigenes Denken erfordert und durchaus produktiv oder sogar kreativ ablaufen kann) sowie Aktivität (eine sehr aktive Form der Freizeitgestaltung in Form von bewusster Aktivität, verbunden mit ei-

nem körperlichen Aktivsein) ist der Wert der Mädchen deutlich niedriger als in der Kategorie Zeitvertreib.

Die Kategorie Aktivität stellt dabei den „Tiefpunkt“ dar, im Gegensatz zu den Jungen, deren Wert bei Aktivität beinahe ebenso hoch ist wie in der Kategorie Konsum. Die geringste Relevanz hat für Jungen offenbar der Bereich Kultur. Hingegen kommt Aktivität (wie Freizeitsport) in Bezug auf Beliebtheit gleich nach Konsum (z. B. das Anschauen von DVDs). Dies ist nicht weiter verwunderlich; der Eindruck, dass viele Mädchen im Teenageralter die Lust am Bewegen verlieren, kann von den meisten Sportlehrern bestätigt werden. Auch sind weniger oft Mädchen im Park oder in ruhigen Straßen zu beobachten, die sich „einfach so“ miteinander treffen, um einen Ball hin und her zu kicken. Dies deckt sich mit den Untersuchungen von Eaton et al., die Jungen ein höheres Aktivitätsniveau bescheinigen als Mädchen (Siegler et al. 2011, S. 602).

In Kapitel 3.5.5 war die Rede von Entwicklungsaufgaben Jugendlicher nach Havighurst. Eine ist das Streben nach sozial verantwortlichem Verhalten, wozu ein gewisses Maß an freiwilligem Engagement gehört. Darum ist von Interesse, in welchem Bereich Jugendliche bereit sind, Einsatz zu zeigen.

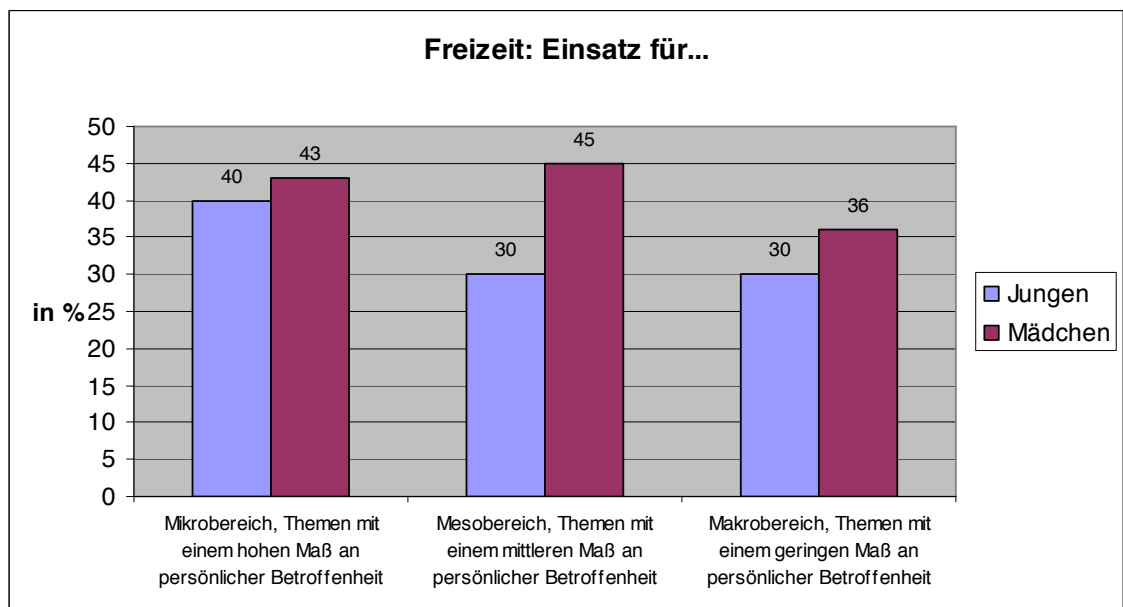


Abbildung 34: Engagement in der Freizeit, Angaben in Prozent

In Kapitel 6.2 wurde davon gesprochen, dass Mädchen verstärkt prosoziales Verhalten an den Tag legen. Die vorliegenden Ergebnisse scheinen dies zu bestätigen: Der Prozentwert der Mädchen, die sich in ihrer Freizeit engagieren, fällt in jedem der abgefragten Bereiche höher aus als der Wert der Jungen.

Besonders hoch ist mit 45% ihr Einsatz bei Themen mit einem mittleren Maß an Betroffenheit. Dieser Mesobereich betrifft Probleme der Subgesellschaften, also etwa Angelegenheiten von älteren oder behinderten Menschen. Beinahe ebenso viele Mädchen (43%) engagieren sich für Themen aus dem Mikrobereich mit einem hohen Maß an persönlicher Betroffenheit wie z. B. Sicherheit am Wohnort oder Interessen von Jugendlichen. Mit 36 % etwas niedriger fällt der Einsatz für Probleme des Makrobereichs aus bei globaleren Problemen wie Tier- oder Umweltschutz – solche Themen scheinen für die Mädchen buchstäblich „weiter weg“ zu sein als Probleme, die quasi „vor der eigenen Haustür“ anzutreffen sind.

Die befragten Jungen sind mit 40% Beteiligung am ehesten dann bereit, sich zu engagieren, wenn es sich um Probleme des Mikrobereichs handelt, die sich in ihrer persönlichen „Reichweite“ befinden.

6.5 Bereich Zufriedenheit mit der eigenen Person

Eine große Zahl an Einflüssen trägt dazu bei, wie zufrieden Kinder und Jugendliche mit sich selbst sind, beispielsweise genetische Faktoren oder Beziehungen zu anderen Menschen. Auch das hormonelle „Auf und Ab“ der Pubertät beeinflusst das eigene Erleben. Inwieweit die befragten Jugendlichen zu sich selbst stehen, wurde durch positiv formulierte Statements sowohl zum Sein (wie „Ich mag mich“) als auch zum Tun (z. B. „Ich bin mit meinen Leistungen zufrieden“) erfragt. Daneben gab es Items zur Überprüfung des Gegenpols.

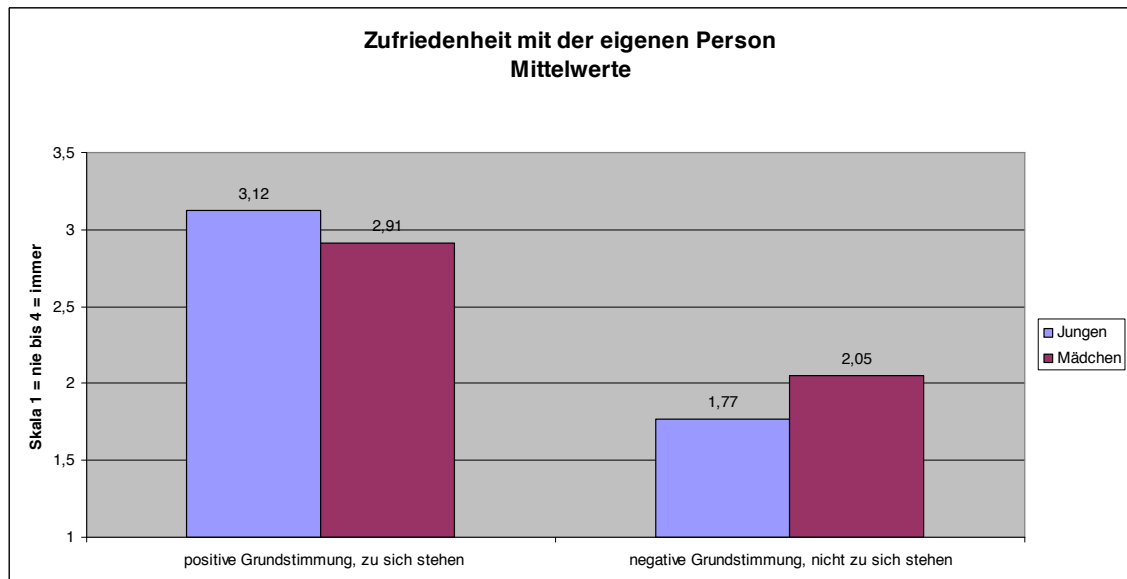


Abbildung 35: Zufriedenheit mit der eigenen Person, Mittelwerte

Wie in der Abbildung ersichtlich wird, haben die Jungen höhere Werte bezüglich der positiven Grundstimmung und niedrigere Werte beim Aspekt der negativen Grundstimmung als die Mädchen, deren Werte aber auch recht gut sind. Diese Dynamik macht formal betrachtet durchaus Sinn, je zufriedener ich mit mir bin, desto weniger kann ich zugleich unzufrieden mit mir sein. Inhaltlich deckt sie sich mit meinen Untersuchungen zum Selbstkonzept des allgemeinen Selbstwerts im Rahmen meiner Diplomarbeit. Auch bei den damals befragten Jugendlichen war es um die Zufriedenheit mit der eigenen Person insgesamt recht gut bestellt, mit höheren Werten bei den Jungen (Waplinger 1998, S. 109).

6.6 Bereich Stärken und Schwächen des Lern- und Arbeitsverhaltens

Eine wichtige Voraussetzung für die Wahl eines passenden Berufs ist eine hinreichende Eignung dafür. So wird ein Jugendlicher, der am liebsten für sich alleine arbeitet, nur schwer Freude an einer Tätigkeit im Dienstleistungsbereich finden. In der vorliegenden Untersuchung hatten die Jungen und Mädchen Gelegenheit, ihre eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen und Arbeiten einzuschätzen. Die Abbildung zeigt die Ergebnisse in einer Zusammenfassung nach inhaltlichen Kategorien.

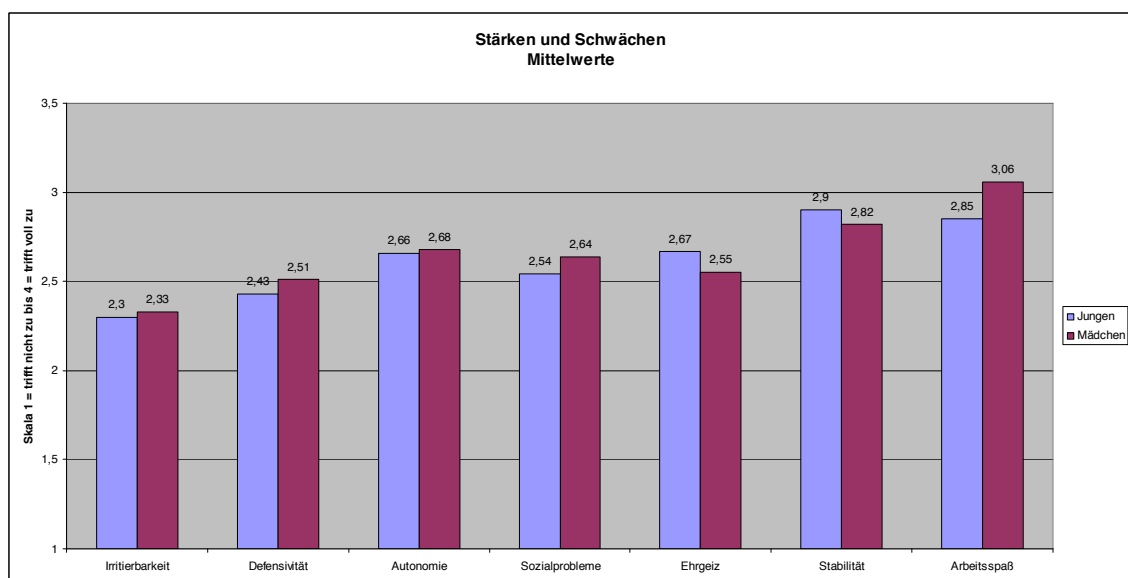


Abbildung 36: Stärken und Schwächen des Lernens und Arbeitens, Mittelwerte

Rein optisch fällt bei dieser Abbildung auf, dass die Werte links im Bereich der strukturärmeren Kategorien niedriger sind und nach rechts in Richtung der Kategorien mit einem höheren Maß an Struktur anwachsen.

Hohe Werte erreichen die Mädchen tatsächlich in der Kategorie „Arbeits Spaß“, was bedeutet, sie schätzen sich selbst als gut ein und haben gleichzeitig Spaß an Prozessen wie sorgfältigem Arbeiten oder linearem Vorgehen. Darüber hinaus messen sie ihrem eigenen Wohlbefinden großen Stellenwert zu, gehen a-

ber eher nicht davon aus, dass diese Befindlichkeit durch fehlenden beruflichen Erfolg beeinträchtigt würde (Inhalte der Kategorie „Stabilität“).

Auch die Jungen erreichen in diesen beiden Kategorien die jeweils höchsten Werte, jedoch steht bei ihnen die Kategorie „Stabilität“ an erster Stelle und ihre Werte sind insgesamt etwas niedriger als die der Mädchen.

Zum „Mittelfeld“ gehören bei Jugendlichen beiderlei Geschlechts Stärken und Schwächen in den Kategorien „Ehrgeiz“ (z. B. ein hoher Leistungsanspruch), „Sozialprobleme“ (wie das Bedürfnis nach Klarheit), „Autonomie“ (hierzu gehört beispielsweise eine Vorliebe für autarkes Arbeiten) und „Defensivität“ (dabei geht es um Probleme mit der Durchsetzungsfähigkeit). Bei alledem sind nur in der Kategorie „Ehrgeiz“ die Werte der Jungen höher als die der Mädchen. Dies ist im Grunde gegenläufig zum Entwicklungstrend, demzufolge Jungen häufiger als Mädchen eine Klasse wiederholen (Shell-Studie 2010, S. 77) und insgesamt weniger ehrgeizig sind (Hurrelmann/Quenzel in einem Artikel der „Zeit“ vom 23.10.2008).

Die niedrigsten Werte haben die befragten Jungen und Mädchen in der Kategorie „Irritierbarkeit“; dazu zählen Probleme durch Unwägbarkeiten wie unbekannte Mitschüler oder unerwartete Schwierigkeiten.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass sich die befragten Jungen und Mädchen eher stabil, strukturiert und zielgerichtet erleben.

6.7 Bereich Zukunftserwartungen

Die Shell-Studie spricht von einer „Zunahme des Optimismus auf breiter Front“ (Shell-Studie 2010, S. 121), räumt jedoch einschränkend ein, dass sich die Herkunft sozial schwacher Jugendlicher negativ auf deren Zukunftsperspektiven auswirkt (ebd. S. 110). Der Frage, ob sich der zuletzt genannte Effekt bei den Jugendlichen der vorliegenden Untersuchung bestätigen lässt, wird im Rahmen der Hypothesenüberprüfung nachgegangen.

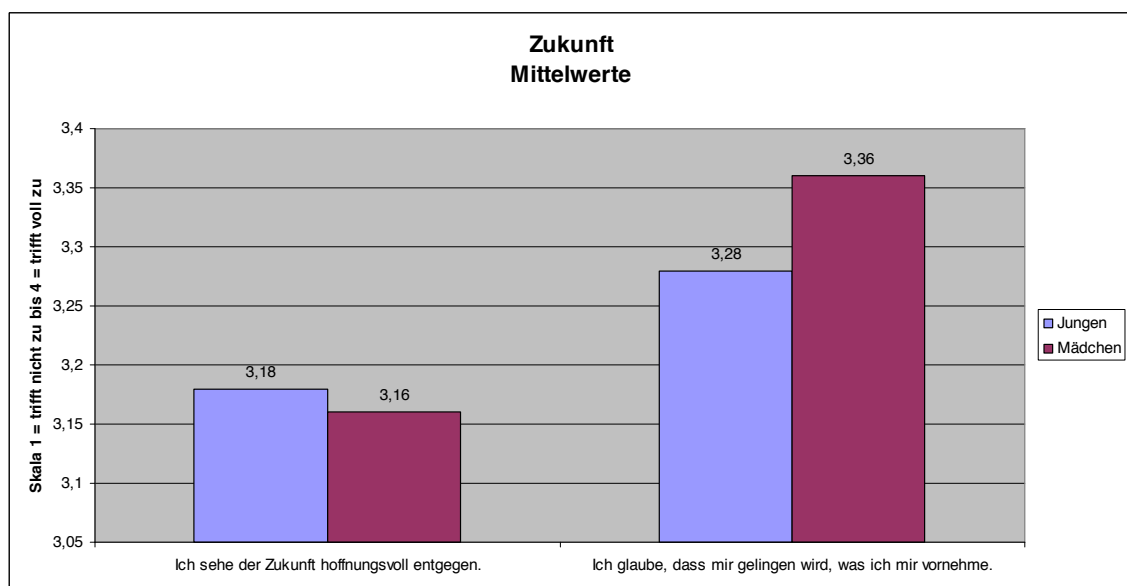


Abbildung 37: Zukunftserwartungen, Mittelwerte

Insgesamt scheinen die befragten Jugendlichen positiv in die Zukunft zu blicken, wobei der Wert der Jungen im Hinblick auf ein allgemeines prospektives Zutrauen etwas höher ist als der der Mädchen. Im Gegenzug haben die Mädchen ein noch höheres Zutrauen in das Gelingen geplanter Vorhaben als die Jungen, deren Wert auch schon beachtlich ist.

7. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

7.1 Bewährung der Hypothesen

7.1.1 Hypothese 1

Hypothese 1: Jugendliche, die familiäre Unterstützung erhalten, haben eine positivere Zukunftsperspektive als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist.

Keupp spricht von einem komplexen Zusammenhang zwischen alltäglicher Identitätsarbeit und den Ressourcen einer Person (Keupp 2006, S. 198). In Kapitel 3.2.2 dieser Arbeit wurde auf sein Identitäts-Modell ausführlich eingegangen und dargestellt, dass materielle, kulturelle und soziale Ressourcen eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Identitäts-Arbeit darstellen.

Darum kann davon ausgegangen werden, dass für Jugendliche die Unterstützung durch ihre Familien einen wichtigen Baustein sozialer Ressourcen darstellt, der es ihnen erleichtert, der Zukunft positiv entgegen zu blicken.

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 1

Die Jugendlichen, deren Eltern versuchen, ihnen den Berufswunsch auszurenden, scheinen mit 80% die meisten Schwierigkeiten beim Erreichen ihres gewünschten Schulabschlusses zu sehen. Da dieser der Berufsausbildung in der Regel vorausgeht, könnte dies bedeuten, dass Eltern, die mit der Berufswahl ihrer Kinder nicht einverstanden sind, beim Erreichen des Schulabschlusses gar keine große Hilfe sein wollen: Sie würden in diesem Fall ihre Kinder auf dem Weg zum von ihnen nicht gebilligten Berufsziel unterstützen, und das wäre ja nicht in ihrem Sinne. Glücklicherweise ist die Gruppe dieser Jugendlichen sehr klein.

Von den Jugendlichen, deren Eltern Bedenken bezüglich ihrer Berufswahl haben, schätzen immerhin noch knapp 72% das Erreichen des Schulabschlusses als schwierig ein. Diese Bedenken scheinen die Eltern von einer allzu aktiven Unterstützung ihrer Kinder abzuhalten – im Grunde spiegelt sich die Ambivalenz der Eltern im Ergebnis.

Aus der Gruppe derjenigen Jugendlichen, deren Eltern mit der Berufswahl ihrer Kinder voll und ganz einverstanden sind, sehen mit knapp 63% nicht einmal zwei Drittel Schwierigkeiten beim Erreichen des Schulabschlusses. Dies sind deutlich weniger als in den beiden erstgenannten Gruppen, jedoch immer noch mehr als erwartet. Das Einverständnis der Eltern scheint in der Tat zuträglich zu sein, jedoch in geringerem Umfang, als man hätte vermuten könne. Dennoch ist es erfreulich, dass zu dieser Gruppe der überwiegende Teil der Jugendlichen zählt.

Für eine zuversichtliche Haltung zum Erreichen des Schulabschlusses ist es offenbar am ehesten zuträglich, Eltern zu haben, die sich für die Berufswahl ihrer Kinder im Grunde nicht interessieren. Was auf den ersten Blick bedauerlich klingt, scheint gleichzeitig den positiven Effekt zu haben, dass sich bei den Jugendlichen offenbar kein oder wenig Leistungsdruck in Bezug auf das Erreichen des Schulabschlusses einstellt. Zumindest ist dies der Fall bei der Hälfte von ihnen, was mit genau 50% das günstigste Ergebnis darstellt. Bei der Erwartung, den Schulabschluss zu erreichen, scheint familiäre Unterstützung nicht im erwarteten Maße zuträglich zu sein.

Etwas anders verhält es sich mit dem Erhalt einer Stelle nach der Ausbildung. Am sichersten, eine Stelle zu bekommen, sind mit vollen 100% diejenigen, deren Eltern sich nicht für ihre Berufswahl interessieren. Möglicherweise liegt dies daran, dass Jugendliche ohne interessierte Eltern ganz einfach auf ein hohes Maß an Eigeninitiative angewiesen sind. Gleichzeitig haben sie niemanden, der

ihnen in ihre Berufswegplanung „hineinredet“, so dass ihre Eigeninitiative ungebremst auf das anvisierte Ziel gerichtet werden kann.

Auch von den Jugendlichen, deren Eltern mit der Berufswahl einverstanden sind, sind knapp 95% davon überzeugt, nach der Ausbildung eine Stelle zu erhalten. Anscheinend ist ein Einverständnis der Eltern mit dem Berufswunsch ihrer Kinder an der Stelle, an der es dann tatsächlich um die Erfüllung des seit Jahren gehegten Berufswunschs geht, in deutlichem Maße wirksam.

Mit „nur“ knapp 87% glaubt von den Jugendlichen, deren Eltern Bedenken bezüglich ihrer Berufswahl haben, ein immer noch recht hoher Anteil daran, im Anschluss an die Ausbildung eine Arbeitsstelle zu bekommen. Gleichzeitig macht es durchaus Sinn, dass der prozentuale Anteil hier niedriger liegt als in den beiden anderen Gruppen – auch hier zeigt sich im Ergebnis eher als in einer anderen Gruppe die Ambivalenz der Eltern.

Jugendliche, deren Eltern versuchen ihnen den Berufswunsch auszureden, scheinen am wenigsten zuversichtlich zu sein, nach der Ausbildung eine Stelle im erlernten Beruf zu erhalten. Wie auch schon beim Thema „Schulabschluss“ scheinen diese Eltern auch beim Erreichen einer „echten“ Stelle eher gegen ihre Kinder zu arbeiten. Da sie mit den jeweiligen Berufswünschen nicht einverstanden sind, ist es auch nicht ihr Ziel, ihre Kinder später in eben diesen von Elternseite nicht gewünschten Berufen zu erleben. Dennoch glauben 80% der Jugendlichen aus dieser Gruppe an eine Stelle nach der Ausbildung, was einen ansehnlichen Prozentsatz darstellt, auch wenn er im Vergleich mit den anderen Gruppen niedriger ausfällt.

Für die Zuversicht auf eine Stelle nach der Ausbildung scheint sich also ein Nicht-Interesse der Eltern für die Berufswahl ihrer Kinder im Sinne von In-Ruhe-Lassen am günstigsten auszuwirken, am zweitbesten ist offenbar ein Einverständnis der Eltern. Man könnte sagen, je mehr Energie Jugendliche in eine Auflehnung gegen ihre Eltern investieren müssen, weil diese Bedenken haben

oder gar den Berufswunsch auszureden versuchen, desto geringer ist die Zuversicht der Jugendlichen, nach der Ausbildung tatsächlich eine Stelle im gewünschten Beruf zu erhalten. Mit $p(\chi^2) = 0.0507$ ($\chi^2 = 7.78$, $df = 3$) kann beinahe schon von Signifikanz gesprochen werden.

Zahlreiche Jugendliche fühlen sich durch ihre Familie auf dem Weg der Berufswahl gut unterstützt. Diejenigen, bei denen dies der Fall ist, sind zugleich der Überzeugung, dass ihnen später einmal gelingen wird, was sie sich vornehmen. Man könnte also sagen, je mehr Unterstützung Jugendliche durch ihre Familienangehörigen erhalten, desto stärker glauben sie auch an ein Gelingen ihrer Vorhaben. Das heißt, dass eine sichere familiäre Unterstützung eine unmittelbare positive Auswirkung auf die Zuversicht der Jugendlichen hat (Zusammenhang von $r = 0.24$). Mit $p(r) < 0.0001$ ist dieser Zusammenhang sogar in höchstem Maß signifikant. Möglicherweise vermittelt Unterstützung „an der Basis“ die Zuversicht, die nötig ist, um vertrauensvoll auf geplante Vorhaben zugehen zu können.

7.1.2 Hypothese 2

Hypothese 2: Jugendliche, die Unterstützung durch Fachleute erhalten, haben eine positivere Zukunftsperspektive als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist.

Auch die Unterstützung durch „professionelle Helfer“ kann zu den sozialen Ressourcen im Sinne Keupps gezählt werden. Vielleicht sind diese Fachleute für die Jugendlichen emotional weniger bedeutsam, dafür sind sie aber für die benötigte Beratung und Unterstützung ausgebildet. Dadurch kann davon ausgegangen werden, dass sie einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung einer positiven Zukunftsperspektive der Jugendlichen leisten.

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 2

Fachleute wie Joblotsen, Jobfüxe, Lehrer und auch Berufsberater der Agentur für Arbeit haben es sich zur Aufgabe gemacht, Jugendlichen in ihrer Berufswahlentscheidung zur Seite zu stehen. Viele Jugendliche fühlen sich von diesen Fachleuten auch tatsächlich gut unterstützt, wenngleich der Unterstützung durch die eigene Familie ein noch höherer Stellenwert zukommt als der Unterstützung durch Fachleute. Vielleicht liegt dies daran, dass familiäre Unterstützung durch die Jugendlichen verbindlicher erlebt wird. Hinzu kommt noch eine emotionale Verbundenheit, die innerhalb einer Familie doch stärker ist als zu Außenstehenden, die mit ihrer Unterstützung im Grunde ja nur ihrer Arbeit nachkommen und eher professionellen Abstand haben.

Dennoch hat die Unterstützung durch Fachleute wohl tatsächlich eine Auswirkung auf die Zukunftsperspektive von Jugendlichen. Die Einschätzung, beim Erreichen des Schulabschlusses auf Schwierigkeiten zu treffen, scheint bei Jugendlichen mit guter Unterstützung durch Fachleute nicht ganz so weit verbreitet zu sein wie bei Jugendlichen, denen diese Unterstützung fehlt. Auch fällt der allgemeine Blick in die Zukunft tendenziell etwas positiver aus. Bemerkenswert ist jedoch die Auswirkung dieser Form von Unterstützung auf die Zuversicht der Jugendlichen, ihnen werde später einmal gelingen, was sie sich vorgenommen haben. Mit $r = 0.11$ ist die Korrelation zwar nicht so hoch wie im Fall der familiären Unterstützung, jedoch durchaus signifikant ($p(r) = 0.0390$).

Tatsächlich ist es wohl so, dass einer Unterstützung durch die eigene Familie der höchste Stellenwert zukommt, weil es diese Personen sind, die den Jugendlichen am nächsten stehen. Die Unterstützung durch Fachleute stellt jedoch eine notwendige und sinnvolle Ergänzung dar, besonders an Stellen, an denen die eigene Familie die erforderliche Unterstützung nicht in der notwendigen Art und Weise gewährleisten kann.

7.1.3 Hypothese 3

Hypothese 3: In einer Kleinstadt mit einer relativ geringen Arbeitslosenquote entwickeln Jugendliche eine positivere Zukunftsperspektive als in einer Mittelstadt mit einer höheren Arbeitslosenquote.

Die demographischen Voraussetzungen für diese Hypothese wurden bereits in Kapitel 5.2 beschrieben. So handelt es sich bei dem einen Schulort um eine Kleinstadt mit einer Arbeitslosenquote von unter fünf Prozent zum Zeitpunkt der Untersuchung. Im Gegensatz dazu hatte die Arbeitslosigkeit im anderen Schulort, einer Mittelstadt, etwa die doppelte Höhe.

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 3

Zunächst einmal lässt sich feststellen, dass die befragten Jugendlichen der Zukunft insgesamt recht positiv entgegenblicken. Das Zutrauen in ein Gelingen geplanter Vorhaben fällt sogar noch ein klein wenig höher aus als die allgemein positive Haltung der Zukunft gegenüber. Vielleicht liegt es daran, dass sich damit konkretere Vorstellungen verbinden lassen als mit einem globalen Zutrauen, was wiederum das Einnehmen einer zukunftsfrohen Haltung erleichtert.

Vergleicht man nun die Mittelwerte (M) der Jugendlichen der Kleinstadt mit denen der Mittelstadt mit doppelt so vielen Arbeitslosen, wird ersichtlich, dass die Beschaulichkeit der Kleinstadt nicht den erwarteten Effekt auf die Erwartungshaltung der Zukunft gegenüber hat. Stattdessen liegen die Werte der Jugendlichen aus der Mittelstadt leicht über denen der Jungen und Mädchen aus der Kleinstadt. Möglicherweise weitet das Leben in einer Stadt mittlerer Größe eher den Blick für zukünftige Optionen, als dies in einer kleinen Stadt mit ihrer auch geographischen Begrenztheit der Fall ist.

Gleichzeitig fallen die Standardabweichungen (STD) der Werte bei der Frage nach dem allgemeinen Zutrauen in die Zukunft in der Kleinstadt etwas geringer aus als in der Mittelstadt. Dies bedeutet, dass sich die Werte der einzelnen Jugendlichen in der Frage nach ihrer allgemeinen Haltung der Zukunft gegenüber stärker unterscheiden, als dies bei den Jugendlichen in der Kleinstadt der Fall ist. Die Zuversicht in die Zukunft mag in einer kleinen Stadt somit zwar ein wenig hinter der in einer mittleren Stadt zurückbleiben, ist aber gleichzeitig auch stabiler, weil die befragten Jugendlichen weniger extreme Angaben im positiven wie im negativen Sinne gemacht haben. Die Zukunft in einer Kleinstadt scheint somit berechenbarer zu sein und weniger Unwägbarkeiten mit sich zu bringen – man weiß, was einen erwartet, und das ist recht gut. Eine Mittelstadt bietet mehr Optionen, birgt aber gleichzeitig auch größere Gefahren. Dieser Effekt ist gut sichtbar, aber nicht signifikant.

Tabelle 2: Werte zum Zukunftsoptimismus

	Kleinstadt M (STD)	Mittelstadt M (STD)
Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen. (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	3,12 (0,77)	3,22 (0,84)
Ich glaube, dass mir gelingen wird, was ich mir vornehme. (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	3,28 (0,64)	3,34 (0,63)

7.1.4 Hypothese 4

Hypothese 4a: Bei der Berufswahl der Jugendlichen lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen.

In Kapitel 3.3.2 wurde die Berufsfindung aus ontogenetischer Sicht beschrieben. Mittels der psychologischen Basistheorien der Bekräftigung, der Imitation, der Identifikation sowie der kognitiven Entwicklungstheorie wurde der Versuch unternommen, Ausdifferenzierung und Festigung von geschlechtsspezifischem Verhalten zu erklären. Dies geschah insbesondere im Hinblick auf die Berufswahl.

Hinzu kommt, dass in manchen Berufszweigen erfahrungsgemäß tatsächlich geschlechtsspezifische Häufungen zu beobachten sind. So entwickelte sich die Frage, ob sich auch Jugendliche, die sich aktuell mit ihrer Berufswahl auseinandersetzen, eher auf diejenigen Berufsbereiche konzentrieren, die für ihr Geschlecht als typisch gelten.

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 4a

In der durchgeführten Untersuchung hat sich gezeigt, dass mit 55% über die Hälfte aller Mädchen einen „frauentypischen“ Beruf favorisiert. In erster Linie handelt es sich dabei um Berufe im sozialen Bereich wie Erzieherin oder Krankenschwester. Auch Friseurin und Kosmetikerin erfreuen sich als Berufsziele großer Beliebtheit. Nur etwa 3% der Mädchen gaben einen Berufswunsch an, der gemeinhin als „Männerberuf“ (Kfz-Mechatroniker, Maurer) gilt. Dahingegen nannten 42% der Mädchen ein Berufsziel, das weder als „typisch männlich“ noch als „typisch weiblich“ einzustufen ist, wie beispielsweise einen Beruf im kaufmännischen Bereich.

Bei den befragten Jungen setzt sich dieses Muster sogar noch deutlicher fort: Knapp 63% von ihnen gaben einen im klassischen Sinne „männlichen“ Berufswunsch an, wobei es sich fast ausschließlich um Berufe im technischen oder handwerklichen Bereich handelt. Mit etwa 35% nannte noch über ein weiteres Drittel der Jungen ein geschlechtsspezifisch neutrales Berufsziel und nicht einmal 3% scheinen einen traditionellerweise eher von Frauen ausgeübten Beruf zu favorisieren.

Was die berufliche Planung angeht, sind die befragten Jugendlichen anscheinend stark in ihrer Geschlechterrolle verhaftet. Es ist offenbar wichtig, sich an allgemein üblichen Handlungsmustern zu orientieren und Berufsziele zu wählen, die klassischerweise als typisch oder zumindest akzeptabel für das jeweilige Geschlecht gelten.

Die vorangestellte Hypothese – dass sich bei der Berufswahl Jugendlicher geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen lassen – kann mit p ($\chi^2 = 172.7$, $df = 2$) $< 0,0001$ als höchst signifikant bestätigt werden.

Hypothese 4b: Mädchen und Jungen geben unterschiedliche Gründe für ihre Berufswahl an.

Nachdem die Erkenntnis der Unterschiedlichkeit der Berufswünsche als gesichert betrachtet werden kann, stellt sich die Frage nach einem kausalen Zusammenhang.

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 4b

Was ist es, das die befragten Jugendlichen zu ihren Entscheidungen bewogen hat? Worauf legen sie in ihrem zukünftigen Beruf besonderen Wert? Fasst man die vielfältigen Einzelerwartungen der befragten Jungen und Mädchen zusammen, ergeben sich folgende Gruppierungen:

- gute Bedingungen
- Spaß
- Karriere
- Menschen
- Teilzeit

Dabei erreichen die Aspekte Spaß, Menschen und Karriere sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen eine deutlich höhere Wertigkeit als die Gesichtspunkte Teilzeit und gute Bedingungen.

Tabelle 3: Werte zu den Erwartungen an den zukünftigen Beruf

	Jungen M (STD)	Mädchen M (STD)
Gute Bedingungen (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,80 (0,59)	2,69 (0,65)
Spaß (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	3,40 (0,58)	3,40 (0,54)
Karriere (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	3,37 (0,54)	3,31 (0,59)
Menschen (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	3,32 (0,51)	3,44 (0,50)
Teilzeit (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,59 (0,77)	2,80 (0,73)

Jungen legen am meisten Wert auf Spaß. Von zentraler Bedeutung scheint zu sein, dass ihnen ihr Beruf Vergnügen bereitet. Überlegenswert ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob die hohe Wertigkeit dieses Punktes Rückschlüsse auf eine allgemeine Haltung zulässt, d. h. ob es ganz allgemein betrachtet in erster Linie tatsächlich darauf ankommt, Spaß haben zu wollen.

Auch von großer Wichtigkeit – auf Platz 2 – ist den befragten Jungen der Karriereaspekt, also die Option auf ein gutes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten, aber ebenso die Frage der Krisensicherheit des gewählten Berufs. Bedenkt man nun die Orientierung der Jugendlichen an geschlechtstypischen Handlungsmustern, was die Wahl des Berufswunschs angeht, so verwundert dies nicht: Auch der Aspekt der Karriereorientierung ist „typisch männlich“, gehört es doch zur althergebrachten Geschlechterrolle des Mannes, materiell für eine Familie sorgen zu können.

Weiterhin von Bedeutung, nämlich am drittwichtigsten, sind den befragten Jungen die Menschen. Dies kann zum einen heißen, mit anderen Menschen zusammen zu arbeiten, vielleicht in einem netten Team; hier kann auch wieder eine Verknüpfung zum Spaßfaktor hergestellt werden. Gleichzeitig kann dies aber auch die Frage einbeziehen, inwiefern andere Menschen durch die eigene Tätigkeit Nutzen erlangen.

Bei den Mädchen stehen diese drei ersten Aspekte – Spaß, Menschen und Karriere – in einer etwas anderen Rangfolge als bei den Jungen.

Die bedeutendste Rolle kommt eindeutig dem Punkt Menschen zu. Sicherlich stellt der Wunsch, anderen Menschen nützlich sein zu können, zugleich eine Quelle der Motivation für eine Tätigkeit im sozialen Bereich dar, was ja bereits in der Berufswahl vieler Mädchen deutlich wurde.

Am zweitwichtigsten ist den Mädchen der Spaß an der Arbeit, vermutlich aus ähnlichen Gründen wie dies bei den Jungen der Fall ist. Die Karriere schließlich, die den Jungen am zweitwichtigsten ist, landet bei den Mädchen immer noch auf dem dritten Platz. Der „typisch männliche“ Aspekt des Familienversorgens fällt bei den Mädchen nicht so stark ins Gewicht wie bei den Jungen, ist aber – vielleicht bedingt durch geänderte Gesellschaftsstrukturen – auch nicht völlig unerheblich.

Etwas Abstand zu diesen drei erstgenannten Gründen für die Berufswahl haben die Aspekte gute Bedingungen und Teilzeit.

An vierter Stelle der Wichtigkeit findet sich bei den Jungen der Wunsch nach guten Bedingungen. Dazu gehört, „an der Basis“ mitbestimmen zu dürfen, am besten in einem Beruf, der nach der Arbeit noch genügend Freizeit bietet. Am wenigsten wichtig ist den Jungen der Aspekt der Teilzeitarbeit. Betrachtet man dies im Zusammenhang mit ihren Haltungen gegenüber verschiedenen Arbeits- und Betreuungsmodellen, macht dies durchaus Sinn: Da die Mehrheit der befragten Jungen angab, dass optimalerweise die Mutter zu Hause bleibt, um die Betreuung der Kinder zu übernehmen, hat der Aspekt der Teilzeitarbeit keine Priorität.

Ein wenig anders stellt sich dies bei den Mädchen dar. Der Aspekt der Teilzeitarbeit landet bei ihnen immerhin nur auf dem vorletzten Platz. Eher als für die Jungen hat die Option, Kind und Arbeit auf gute Weise miteinander vereinbaren zu können für die befragten Mädchen doch noch eine gewisse Bedeutung.

Schließlich sind viele der Mädchen mit den Jungen ähnlicher Meinung, was die Favorisierung von Arbeits- und Betreuungsmodellen angeht. Gleichzeitig scheint dies für die Mädchen aber noch so weit entfernt zu sein – zeitlich wie auch energetisch -, dass andere Aspekte bei der Berufswahl zu diesem Zeitpunkt einfach wichtiger sind.

Bemerkenswert ist beim Aspekt der Teilzeitarbeit noch die Varianz der Antworten der befragten Jugendlichen: Sowohl die Jungen als auch die Mädchen waren sich in diesem Punkt am wenigsten einig, was bedeutet, dass es durchaus Jugendliche gibt, denen die Option zu Teilzeitarbeit deutlich wichtiger ist als dem Durchschnitt. Dem gegenüber stehen aber eben auch andere, denen diese Möglichkeit völlig gleichgültig ist. Möglicherweise ließe sich hier eine altersmäßige Entwicklung überprüfen. Je jünger der oder die befragte Jugendliche ist, desto weniger wichtig erscheint ihm oder ihr die Option zur Teilzeitarbeit, einfach weil der konkrete Bedarf noch in weiter Ferne liegt.

Am wenigsten Bedeutung messen die Mädchen guten Bedingungen zu. Betrachtet man die Berufswünsche der Mädchen und die oftmals damit einhergehenden ungünstigen Arbeitszeiten wie lange Öffnungszeiten beim Friseur oder Schichtdienst im Krankenhaus, scheinen Mädchen vielleicht einfach zu wissen, worauf sie sich einlassen. Gleichzeitig bewegen sich die Mädchen damit auch auf dem „typisch weiblichen“ Weg, in weniger gut bezahlte Berufe zu streben.

Die Unterschiede in den Mittelwerten von Jungen und Mädchen (siehe Tabelle 3) erreichen jedoch nur hinsichtlich der Kategorien „Menschen“ und „Teilzeit“ Signifikanz (5%-Niveau).

Hypothese 4c: Jungen sind ehrgeiziger als Mädchen.

In Hypothese 4a stellte sich heraus, dass beinahe 63% aller befragten Jungen – im Gegensatz zu nur etwa 3 % der Mädchen - einen im klassischen Sinne

„männlichen“ Berufswunsch hegen. Dieses Ergebnis wirft als Folge die Frage auf, ob sich Jungen und Mädchen auch hinsichtlich der häufig als „männlich“ bewerteten Eigenschaft des Ehrgeizes unterscheiden.

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 4c

Mehrere Aussagen, bei denen die Jugendlichen ihr eigenes Lern- und Arbeitsverhalten bewerten sollten, bezogen sich auf das Persönlichkeitsmerkmal „Ehrgeiz“. (Weitere Erklärungen zu den Schwächen und Stärken des Lern- und Arbeitsverhalten finden sich unter Hypothese 5a, der an dieser Stelle nicht unnötig vorgegriffen werden soll). Diesen Aussagen konnten die Jungen und Mädchen auf einer Skala von 1 bis 4 (1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu) in unterschiedlichem Maß zustimmen, aus den Ergebnissen wurden Mittelwerte berechnet.

Tabelle 4: Werte des Persönlichkeitsmerkmals Ehrgeiz

	Jungen M (STD)	Mädchen M (STD)
Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu	2,67 (0,58)	2,55 (0,53)

Auf dieser Skala erreichen die befragten Jungen einen Mittelwert von 2,67, die Mädchen hingegen nur 2,55. Obwohl diese beiden Werte nicht sonderlich voneinander abzuweichen scheinen, zeigt sich der Unterschied als signifikant ($p(t) = 0.0411$, $t = 2,05$, $df = 353$), was die Hypothese bestätigt.

7.1.5 Hypothese 5

Hypothese 5a: Die Berufswünsche der Jugendlichen passen in den Abschlussklassen besser zu den Stärken und Schwächen als in der Mittelstufe.

In Kapitel 3.4.4 der vorliegenden Arbeit wurde auf der Basis von Brandstädters Zwei-Komponenten-Modell eine Berufswahltheorie entwickelt. Einer ihrer Kerninhalte besagt, dass zur Aufrechterhaltung beruflicher Identität zwei komplementäre Prozesse ablaufen, um Zieldiskrepanzen zu beseitigen: Die Anpassung der eigenen Berufsziele an die Umweltgegebenheiten einer- sowie die hartnäckige Zielverfolgung andererseits. Stellt man sich den Ablauf dieser Prozesse auf einer Entwicklungsspirale vor, folgt daraus eine kontinuierliche Adaptation. Je älter ein Jugendlicher wird, desto häufiger sollte er diese Prozesse durchlaufen haben und so zu einem realistischeren Berufswunsch gelangt sein. Ein Beispiel hierfür ist die Neudefinierung eines Berufsziels nach dem Absolvieren eines Praktikums, in dessen Verlauf festgestellt wurde, dass die Vorstellung von einem Berufsbild doch unerwartet von der Realität abweichen kann.

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 5a

Insgesamt 27 Aussagen zum Lern- und Arbeitsverhalten des Fragebogens wurden durch eine Variablen-Cluster-Analyse zu den folgenden sieben Stärken und Schwächen des Arbeitsverhaltens im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen in sinnvoller Weise zusammengeführt.

Irritierbarkeit

Äußere Faktoren wie Zeitvorgaben, unbekannte Team-Mitglieder sowie Mitstreiter mit Hang zu Perfektionismus schaffen zusätzliche Schwierigkeiten und bringen aus dem Konzept.

Defensivität

In einem Team wird eher Zurückhaltung geübt. Die Durchsetzungsfähigkeit ist eher schwach ausgeprägt.

Autonomie

Autarkes Arbeiten wird präferiert, damit verbunden ist eine Vorliebe für Zurück-

gezogenheit und Autonomie.

Sozialprobleme

Hier herrscht ein großes Bedürfnis nach Klarheit und Überschaubarkeit, es ist wichtig, die Erwartungen des Gegenübers zu kennen. Dabei gibt es Raum für eigene Fehler.

Ehrgeiz

Der Leistungsanspruch ist hoch. Unter Druck ist gutes Arbeiten möglich; gleichzeitig wird Druck als Mittel zum Durchsetzen gegen andere Personen eingesetzt.

Stabilität

Einerseits hat das eigene Wohlbefinden einen hohen Stellenwert, dennoch wird die persönliche Befindlichkeit nicht durch fehlenden oder mangelnden Erfolg beeinträchtigt.

Arbeitsspaß

Lineares Arbeiten wird bevorzugt – es gibt eine Konzentration auf sowie eine Freude am Tun.

Die von den Jugendlichen genannten Berufswünsche wurden zu neun Berufsgruppen zusammengefasst. In den Klammern hinter der jeweiligen Berufsgruppe steht die entsprechende Anzahl der Jugendlichen, deren Berufswunsch der entsprechenden Kategorie zugeordnet wurde.

- Mechanik (72)
- Gesundheit/Soziales (65)
- Dienstleistung (58)
- Büro/Verwaltung (41)
- Natur/Umwelt/Naturwissenschaft (29)
- Elektronik/Informationstechnologie/Vermessung (28)

- Handwerk (27)
- Zeichnen/Gestalten/Kreativität (14)
- Ernährung (9)

Danach erfolgte eine Festlegung darüber, welche der sieben erhobenen Stärken und Schwächen in Bezug auf die jeweilige Berufsgruppe im Idealfall unter-, über- oder durchschnittlich sein sollte (siehe Zuordnungstabelle im Anhang). Anhand dieser Festlegung konnte dann eine Überprüfung der tatsächlichen Stärken und Schwächen der Jugendlichen im Hinblick auf die festgelegten Werte ihres Berufswunschs bzw. der entsprechenden Berufsgruppe durchgeführt werden. Dieser so ermittelte Passungsindex kann pro Person einen Wert zwischen 0 (= schlechtester Wert) und 7 (= bester Wert) erreichen, je nachdem, wie gut die individuellen Persönlichkeitsmerkmale zum festgelegten Berufsbild passen.

Den höchsten Passungsindex erreichten die Jugendlichen, die einen Berufswunsch in der Kategorie Natur/Umwelt/Naturwissenschaft nannten. Den zweithöchsten Wert, der nur knapp unter dem höchsten Wert liegt, erreichten Jungen und Mädchen mit Berufswünschen rund um Ernährung. Den Schluss bildet die Gruppe der Jugendlichen, die Berufe aus dem Bereich Mechanik wählten. Bei ihnen fiel der Passungsindex am niedrigsten aus.

Tabelle 5: Passungsindex für die jeweiligen Berufsgruppen

	M (STD)
Büro/Verwaltung (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	4,20 (1,29)
Dienstleistung (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	4,07 (1,44)
Elektronik/Informationstechnologie/Vermessung (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	3,96 (1,48)
Ernährung (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	4,89 (0,78)
Gesundheit/Soziales (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	3,78 (1,62)
Handwerk (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	4,81 (1,82)
Mechanik (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	3,43 (1,27)
Natur/Umwelt/Naturwissenschaft (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	4,93 (1,19)
Zeichnen/Gestalten/Kreativität (0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	4,43 (1,70)

Für die Hypothese von besonderem Interesse war der Vergleich der Klassenstufen miteinander. So liegt der Passungs-Index der Neunt- und Zehntklässler ($M = 4,17$, $STD = 1,48$) tatsächlich über dem der Siebt- und Achtklässler ($M = 3,93$, $STD = 1,52$), womit die Hypothese zwar statistisch nicht bestätigt werden kann, im Trend aber richtig liegt.

Tabelle 6: Passungsindex für die Klassenstufen 7/8 und 9/10

	Klassenstufe 7/8 M (STD)	Klassenstufe 9/10 M (STD)
(0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	3,93 (1,52)	4,17 (1,49)

Der Passungs-Index fiel in den Abschluss-Klassen also jeweils höher aus als in den Klassen der Mittelstufe: Tatsächlich passen die Berufswünsche der Jugendlichen in den Abschlussklassen damit besser zu den Stärken und Schwächen, als dies in der Mittelstufe der Fall ist.

Berücksichtigt man hierbei zusätzlich das Geschlecht, kommt man zu dem Ergebnis, dass der höchste Wert von Jungen aus den Abschluss-Klassen erzielt wird, gefolgt von den Mädchen aus denselben Klassen. Den niedrigsten Wert erzielten hingegen Mädchen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung eine Mittelstufenklasse besuchten.

Tabelle 7: Passungsindex für die Klassenstufen 7/8 und 9/10, getrennt nach Geschlecht

	Klassenstufe 7/8 M (STD)		Klassenstufe 9/10 M (STD)	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
(0 = schlechtester Wert bis 7 = bester Wert)	4,04 (1,48)	3,79 (1,57)	4,18 (1,49)	4,15 (1,48)

Hypothese 5b: Jugendliche, die einen höheren Schulabschluss anstreben, unterscheiden sich in den Stärken und Schwächen ihres Arbeitsverhaltens von Jugendlichen, die einen niedrigeren Schulabschluss anstreben.

Obwohl die befragten Jugendlichen eine Hauptschule besuchten, nannte nur etwa ein Viertel von ihnen den Hauptschulabschluss als schulisches Ziel. Mit fast zwei Dritteln plant der Großteil der Jugendlichen das Erreichen eines Mittleren Bildungsabschlusses, was unter bestimmten Umständen an der jeweils besuchten Schule möglich ist; immerhin hat fast ein Achtel der Jungen und Mädchen eine Form der Hochschulreife als Ziel ins Auge gefasst.

Diese Werte unterscheiden sich von denen der Shell-Studie, bei der der Prozentsatz der Jugendlichen mit erreichtem oder angestrebtem Schulabschluss auf dem Niveau von Abitur oder Fachhochschulreife im Vergleich zur vorliegenden Studie mehr als doppelt so hoch ist – zu bedenken ist hierbei die Unterschiedlichkeit der Stichprobe.

Tabelle 8: Erreichter/angestrebter Schulabschluss, Ergebnisse der 16. Shell-Studie 2010 (16. Shell-Studie 2010, S. 73), sowie angestrebter Schulabschluss der vorliegenden Untersuchung

	Werte der vorliegenden Studie (%)	Werte der Shell-Studie (%)
Abgang ohne Schulabschluss	0	1
Hauptschulabschluss	25	32
Mittlerer Bildungsabschluss	63	41
Abitur/Fachhochschulreife	12	26

Das Erreichen einer Hochschulreife ist für die in der vorliegenden Arbeit befragten Jungen und Mädchen nur mit einem Schulwechsel bzw. dem Besuch eines Aufbaugymnasiums möglich – einer Schulform, die mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht der ursprünglichen Bildungsempfehlung der meisten hier befragten Jugendlichen am Ende ihrer Grundschulzeit entsprechen dürfte. Dies lässt ein hohes Maß an Ehrgeiz bei den entsprechenden Jugendlichen vermuten, verbunden mit einer erheblichen Assimilationsleistung im Sinne Brandstädters, die unter den gegebenen Umständen die Gestalt einer hartnäckigen Zielverfolgung annimmt (vgl. hierzu Kapitel 3.4.4).

Ergebnis der Untersuchung von Hypothese 5b

Für die bereits in Hypothese 5a verwendeten Kategorien der Stärken und Schwächen zum Arbeitsverhalten wurden an dieser Stelle getrennt nach angestrebtem Schulabschluss Mittelwertsunterschiede und Standardabweichungen berechnet und in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen von Persönlichkeitsmerkmalen (Stärken und Schwächen zum Arbeitsverhalten), getrennt nach angestrebtem Schulabschluss

	Angestrebter Schulabschluss		
	Hauptschul-Abschluss M (STD)	Mittlerer Bildungs-Abschluss M (STD)	Abitur/ Fachhochschul-Reife M (STD)
Irritierbarkeit (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,36 (0,58)	2,31 (0,58)	2,23 (0,69)
Defensivität (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,47 (0,46)	2,48 (0,48)	2,33 (0,61)
Autonomie (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,57 (0,60)	2,67 (0,65)	2,84 (0,64)
Sozialprobleme (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,51 (0,70)	2,60 (0,64)	2,64 (0,70)
Ehrgeiz (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,52 (0,56)	2,59 (0,56)	2,92 (0,51)
Stabilität (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,84 (0,64)	2,85 (0,62)	3,04 (0,65)
Arbeitsspaß (Skala 1 = trifft nicht zu bis 4 = trifft voll zu)	2,92 (0,70)	2,95 (0,63)	2,95 (0,60)

Die Jugendlichen der drei Gruppen unterscheiden sich nur hinsichtlich der Ehrgeiz-Ausprägung, dort allerdings auf dem höchsten Niveau mit $p(F) = 0,0003$. Betrachtet man die Mittelwerte dieser Variable, fällt zudem auf, dass mit der Wahl einer höheren Schulart auch ein jeweils entsprechender Ehrgeiz verbunden scheint. Ein Jugendlicher, der trotz aktuellem Besuch der Hauptschule plant, die Hochschulreife zu erwerben, unterscheidet sich hinsichtlich der Ausprägung seines Ehrgeizes somit deutlich von Jungen und Mädchen, die sich mit dem Erwerb des Hauptschulabschlusses zufrieden geben.

7.2 Verallgemeinerung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde die Entwicklung von Identität im Wandel der Zeit betrachtet. Eine inhaltliche und zeitliche Strukturierung erfolgte in Orientierung an der Entwicklung der Moderne. Begonnen wurde dabei mit der Vor-moderne mit ihrem hohen Maß an Sicherheit, jedoch wenig Freiräumen, den Abschluss bildete die Postmoderne, in der es immer schwieriger wird, der eigenen Identität Kohärenz zu verleihen. Dabei wurde insbesondere durch Keupps Beitrag zur Identitätsforschung deutlich, dass gelingende Identitätsarbeit unter diesen gewandelten Bedingungen das Vorhandensein verschiedener Ressourcen erfordert. Eine weitere wichtige Erkenntnis ist diejenige, dass die Bildung von Identität nicht mehr als reine Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz betrachtet wird.

Weiter wurden die Begriffe Selbstkonzept und Identität erörtert. Dabei wurden zur besseren Übersicht die verschiedenen Definitionsansätze zu Selbstkonzept im Sinne Filipps kategorisiert und die Definitionen von Mummendey, Oerter und Greve besonders gewürdigt. Dem schloss sich eine Betrachtung des Konstrukts der Identität an. Eriksons Kernaussage (die Problematik, sich auf der Stufe „Identität versus Identitätsdiffusion“ für eine Berufsidentität zu entscheiden) ist heute noch immer relevant. Marcia entwickelte Eriksons Modell weiter und machte dabei einen wichtigen Schritt in Richtung des Konzepts des „Lebenslangen Lernens“. Durch Haußer entstand das eigentliche Konstrukt der Identität, welches das Selbstkonzept als eine von drei Variablen beinhaltet. Die Bildung von Identität auf den drei Ebenen Persönlicher, Sozialer und Ich-Identität wurde von Goffman erläutert und von Heitmeyer in ihrer Prozesshaftigkeit genauer beleuchtet. Der Aspekt der Zukunftsorientierung von Identität wurde von Fend hervorgehoben. Entscheidende Erkenntnisse für die heutige Zeit stammen schließlich von Keupp, welche in verschiedenen Modellen unterschiedliche Aspekte von Identitätsarbeit darstellen. In der vorliegenden Arbeit wurde noch ein Schritt weiter gegangen, indem diese Einzel-Modelle zu einem Gesamt-Modell zusammengeführt wurden.

Das darauf folgende Kapitel fokussierte den Aspekt der beruflichen Identität im Jugendalter. Hierzu wurde auf der Grundlage von Keupps Auffassung ein eigenes Modell der beruflichen Identität entwickelt, um die verschiedenen Teilidentitäten rund um den Beruf im Zentrum des Modells auch graphisch miteinander verknüpft darzustellen und die Prozesshaftigkeit von Entwicklung deutlich zu machen.

Um den Blick auf geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten zu schärfen, wurden die Basistheorien der Bekräftigung, der Imitation, der Identifikation sowie die kognitive Entwicklungstheorie betrachtet. Als Ergebnis konnte festgestellt werden, dass die ersten drei Theorien in der Realität als Mischform auftreten und wechselseitige Ergänzung erfahren.

Was die Theorie der Berufswahl angeht, kann festgestellt werden, dass es an dieser Stelle nur wenig aktuelles Material gibt. Die verschiedenen Berufswahltheorien nach Ries wurden dargestellt und kommentiert, es muss jedoch beachtet werden, dass sie aus den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts stammen. Allein der Berufswahltheorie von Super, die das Konzept der Entwicklungsaufgaben vertritt und eine Unterteilung des Berufswahlprozesses in verschiedene Aspekte der Selbstkonzeptentwicklung vornimmt, könnte aus heutiger Sicht noch zugestimmt werden, aufgrund des Alters der Daten jedoch nur mit Vorsicht. Darum wurde im Anschluss daran aus dem Zwei-Komponenten-Modell des Copings von Brandstädter eine neue Berufswahltheorie entwickelt, welche die heutigen Berufswahlprozesse besser in ihrer Dynamik erfasst als die „klassischen“ Berufswahltheorien.

Die Grundlage des empirischen Teils bildet eine Untersuchung mit Schülern im Jugendalter. Darum erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Lebensphase. Was die biologischen Aspekte betrifft, stellen Wachstums- und Gestaltwandelprozesse die am stärksten einschneidenden Veränderungen dar. Von vielleicht noch größerer Bedeutung ist die kognitive Entwicklung; hier seien die Entwicklungsaufgaben erwähnt, deren Bewältigung erst durch diese kogniti-

ven Veränderungen möglich wird. Von besonderer Bedeutung für die Erklärung kognitiver Entwicklung ist nach wie vor die Theorie Piagets, die einen ihrer Schwerpunkte auf die Stufenentwicklung setzt. Von Bedeutung für den Berufswahlprozess ist dabei insbesondere die formal-logische Stufe, deren Erreichen ein zugleich distanzierteres als auch generalisierteres Verhältnis Jugendlicher zur Umwelt bedeutet.

Was die Bedeutungsbildung angeht, ist ein wichtiger Schritt für Jugendliche das Erreichen der Stufe des „Zwischenmenschlichen Selbsts“, was eine wichtige Voraussetzung für den Einstieg in ein gelingendes Berufsleben darstellt. Der Fokus der sozialen Entwicklung wurde auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst sowie auf den Stellenwert der Peergruppe gerichtet, die für eine gelingende Sozialentwicklung der Jugendlichen enorm ist.

Da diese Arbeit in einer Zeit der schulischen Reformen entstand, wurde die aktuelle Weiterentwicklung der Hauptschulen bzw. des Hauptschulzweigs erörtert. Der Trend bewegt sich weg von der „reinen Hauptschule“, wie sie noch vor wenigen Jahren ihren festen Platz in den Schulsystemen der verschiedenen Bundesländer hatte, und hin zu einer Anbindung des Hauptschulzweigs an den Mittleren Bildungsgang.

Eine Zusammenfassung der Einzelergebnisse der empirischen Untersuchung ergibt unter dem Vorbehalt der nur bedingten Generalisierbarkeit folgendes Bild:

Offenbar wirkt sich Unterstützung durch die eigene Familie positiv auf die allgemeine Zuversicht von Jugendlichen aus. An Stellen, an denen diese familiäre Unterstützung nicht ausreichend zur Verfügung steht, kann die Unterstützung durch Fachleute wie Berufsberater eine sinnvolle Ergänzung darstellen. Im Punkt „beruflicher Zuversicht“ scheint es jedoch in besonderem Maße zuträglich zu sein, Eltern zu haben, die sich mit ihrer Meinung zurückhalten.

Was den demographischen Hintergrund angeht, so scheint sich überraschenderweise eine Stadt mittlerer Größe günstiger auf die Entwicklung einer positiven Zukunftserwartung auszuwirken als eine kleine „beschaulichere“ Stadt. Möglicherweise mag dies an den vielfältigeren Optionen liegen, die sich hier bieten – hier wäre noch Potential für weitere Forschungen.

Ein sehr deutliches Ergebnis ist der immer noch vorherrschende Trend unter Jugendlichen, sich für einen im klassischen Sinne „geschlechtstypischen“ Beruf zu entscheiden. Dies bestätigt die allgemeine Entwicklung. Wäre dem nicht so, wäre die Bundesagentur für Arbeit nicht nach wie vor bemüht, für eine Berufswahl jenseits von Rollenklischees zu werben. Dies geschieht beispielsweise durch Informationsschriften wie „MINT & SOZIAL for you“. Dadurch sollen Mädchen für „MINT“-Berufe (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) und Jungen für soziale Berufe interessiert werden. Dieses Ziel verfolgt auch die jährliche Durchführung des Girls' Day sowie des Boys' Day.

Dabei werden Jungen und Mädchen durch unterschiedliche Faktoren zu ihrer Berufswahl bewogen. Am wichtigsten ist den befragten Jungen der Faktor Spaß, dicht gefolgt vom Wunsch Karriere zu machen und einen sicheren Arbeitsplatz zu haben. Dem gegenüber ist den Mädchen der Faktor Mensch am wichtigsten wie z. B. der Aspekt, durch die eigene Arbeit anderen Menschen nützlich zu sein. Am zweitwichtigsten ist den Mädchen Spaß an der Arbeit.

Zu diesen Ergebnissen passend erscheinen Unterschiede im Lern- und Arbeitsverhalten der Jugendlichen, welche im Punkt des Ehrgeizes erheblich sind: Jungen sind im Durchschnitt deutlich ehrgeiziger als Mädchen.

Weiter lässt sich sagen, dass sich die Jungen und Mädchen offensichtlich im Laufe ihrer Entwicklung zunehmend besser einschätzen lernen. So passen die Berufswünsche der Jugendlichen in den Abschlussklassen besser zu ihren Stärken und Schwächen, als dies bei Schülern der Mittelstufenklassen der Fall ist, wobei die Werte der Jungen die der Mädchen noch übertreffen. Betrachtet

man das Ganze zudem hinsichtlich des gewählten Berufs, so fällt auf, dass Jugendliche, die einen Beruf aus den Gruppen Natur/Umwelt/Naturwissenschaft oder Ernährung wählten, in ihren Stärken und Schwächen besonders gut zu ihrem gewählten Beruf passen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Stärken und Schwächen noch unter dem Aspekt des geplanten Schulabschlusses, so ist festzustellen, dass der Ehrgeiz mit der Wahl der Schulart steigt – den höchsten Ehrgeiz haben diejenigen, die trotz eines aktuellen Besuchs der Hauptschule das Erreichen einer Form der Hochschulreife planen.

7.3 Hinweise auf weiterführende Fragestellungen

Beim Erarbeiten der theoretischen Ausgangspositionen fiel am stärksten auf, dass eine aktuelle systematische Theorie der Berufswahl fehlt – die Quellen, mit denen gearbeitet werden musste, mögen eine gute Grundlage darstellen, entbehren jedoch eines Bezugs zur aktuellen Situation, in der sich Jugendliche und auch junge Erwachsene befinden.

Die durchgeführte Untersuchung hat zahlreiche Einzelergebnisse und einige Zusammenhänge zutage gebracht. Fragen nach dem *Was?* und dem *Wie hängt das zusammen?* konnten in vielerlei Hinsicht Beantwortung finden. Was jedoch noch intensiverer Forschung bedürfte, sind Fragen nach dem *Warum?*

Warum sind Eltern, die sich nicht für die Berufswahl ihrer Kinder interessieren, förderlich für deren berufliche Zuversicht? Ist es ihre neutrale Haltung, die eine Eigeninitiative der Jugendlichen in stärkerem Maß ermöglicht, als dies bei wohlwollender Unterstützung der Fall ist?

Aus welchem Grund hat der demographische Hintergrund einer Mittelstadt einen positiveren Effekt auf die allgemeine Zukunftsperspektive der Jugendlichen? Welche Einzelfaktoren sind es, die tatsächlich Auswirkungen haben?

Eins der erzielten Ergebnisse besagt, dass sich Jugendliche im Laufe ihrer Entwicklung besser einschätzen lernen. Doch warum genau? Sicherlich wäre es aufschlussreich herauszufinden, woran dies liegt. In Kapitel 7.1 wurde das in 3.4.4 entwickelte Zwei-Komponenten-Modell Brandstädters aufgegriffen. Weitere Untersuchungen speziell hierzu könnten lohnend sein, also beispielsweise herauszufinden, welche Prozesse und Faktoren der kontinuierlichen Adaptation im Zusammenhang mit der Definierung eines Berufsziels zuträglich sind.

Warum passen die Stärken und Schwächen derjenigen Jugendlichen, die sich für Berufe „abseits des Mainstreams“ entschieden haben – also keine „klassi-

schen“ Berufe wie Kfz-Mechatroniker oder Krankenpflegerin gewählt haben – besonders gut zu diesen Berufen? Erfordert die Entscheidung für einen solchen Weg vielleicht ein besonderes Maß an Reflexion?

All dies sind Fragen, die an dieser Stelle zum Nachdenken einladen, dabei jedoch – noch – unbeantwortet bleiben müssen.

Die Weiterentwicklung der ehemaligen Hauptschulen ist im Prozess. Die Bildungsgänge sind nun stärker durchlässig, das Prinzip der beruflichen Orientierung wurde zum Unterrichtsprinzip erklärt. Inwieweit diese Veränderungen auch tatsächlich Auswirkungen nach sich ziehen, bleibt abzuwarten. Interessant wäre eine ähnliche Untersuchung wie die vorliegende zu einem Zeitpunkt, wenn sich die Reformen etabliert haben und somit einen Vergleich möglich würde.

Literatur

Amelang, M./Bartussek, D./Stemmler, G./Hagemann, D.: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. – Stuttgart: Kohlhammer, 2006

Arnett, J. J.: Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties. – Oxford: University Press, 2004

Arp, C. und C.: Und plötzlich sind sie dreizehn oder die Kunst, einen Kaktus zu umarmen: So begleiten Sie Ihr Kind durch die Teenagerzeit. – Gießen: Brunnen, 2002

Babcock, D. E. und Keepers, T. D.: Miteinander wachsen, Transaktionsanalyse für Eltern und Erzieher – Gütersloh: Kaiser, 1998 (Original 1976)

Baltes, P. B./Lindenberger, U./Staudinger, U. M.: Life-span theory in developmental psychology. In: R. M. Lerner (Ed.): Theoretical Models of Human Development (5th ed., Vol.1)

Bandura, A.: Lernen am Modell. – Stuttgart: Klett Cotta, 1976

Berndt, T. J.: Friendship and friends' influence in adolescence. Current Directions in Psychological Science 1, 156-159, 1992

Blasi, A.: Identity and the development of the self. In K. D. Lapsley & F. C. Power (Eds.). Self, ego and identity. Integrative approaches (S. 226 – 242). – New York: Springer, 1998

Blau, P. M. et. al.: Occupational Choice, Industrial Labor Relations Review, 9, 4, 1956

Boeger, A./Seiffge-Krenke, I./Roth, M.: Symptombelastung, Selbstkonzept und Entwicklungsverzögerung bei gesunden und chronisch kranken Jugendlichen: Ergebnisse einer 41/2jährigen Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 4, 1996, Heft 4, S. 231 - 239

Bortz, J./Döring, N.: Forschungsmethoden und Evaluation. – Berlin: Springer 1995

Brandstädter, J./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. – Stuttgart: Kohlhammer, 2007

Breakwell, G. M.: Coping with threatened identities. – London: Methuen, 1986

Breyvogel, W. (Hrsg.): Autonomie und Widerstand (S. 85-97). – Essen: Rigodon, 1983

Brown, D./Brooks, L.: Karriere-Entwicklung. – Stuttgart: Klett, 1994

Buber, M.: Ich und Du. In: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider, 1979 (Original 1923)

Buggle, F.: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. – Stuttgart: Kohlhammer, 2001 (Originalausgabe 1985)

Bußhoff, L. Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. – Stuttgart: Kohlhammer, 1989

Bußhoff, L.: Berufswahl. In: Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg (Hrsg.), Handbuch zur Berufswahlvorbereitung (S. 80). – Mannheim: Medialog, 1992

Conzen, P.: Erikson und die Psychoanalyse. – Heidelberg: Assanger, 1990

Damasio, Antonio R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. – München: List, 1997

Damasio, Antonio R.: Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. – München, List, 2000

Engelhardt, H.: Die Hauptschule – Standortbestimmung und Perspektiven. – Hamburg: Dr. Kovac, 2000

Erikson, E. H.: Einsicht und Verantwortung. – Stuttgart: Klett, 1964

Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973 (Titel der Originalausgabe: Identity and the life cycle. New York: International Universities Press, 1959)

Erikson, E. H.: Wachstum und Krisen in der gesunden Persönlichkeit. In: Identität und Lebenszyklus (S.55-122). – Frankfurt: Suhrkamp, 1974

Erikson, E. H.: Das Problem der Ich-Identität. In: Identität und Lebenszyklus (S.123-211). – Frankfurt: Suhrkamp, 1974

Feldman; S. S./Elliott, G. R. (Eds.): At the threshold. The developing adolescent – Cambridge: Harvard University Press, 1990

Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen: der Übergang und seine Risiken (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band 1) .– Bern: Verlag Hans Huber, 1990

Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. – Bern: Hans Huber, 1991

Fend, H.: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust der Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. – Bern: Hans Huber, 1997

Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Opladen: Leske und Budrich, 2005 (Unveränderter Nachdruck von 2003)

Fend, H.: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006

Fend, H.: Neue Theorie der Schule. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008

- Filipp, S.-H.: Entwicklung von Selbstkonzepten. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1980, Band XII, Heft 2, S. 105-125
- Fisseni, H.-J.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik mit Hinweisen zur Intervention. – Göttingen: Hogrefe, 2004
- Flammer, A./Alsaker, F.: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. – Bern: Hans Huber, 2002
- Flammer, A.: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. – Bern: Hans Huber 2009
- Flick, U.: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995
- Frey, H.-P./Haußer, K. (Hrsg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschungen. – Stuttgart: Thieme, 1987
- Fuhrer, U.: Lehrbuch Erziehungspsychologie. – Bern: Hans Huber, 2009
- Garz, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006
- Gergen, K. J.: Refiguring self and psychology. – Aldershot: Dartmouth, 1993
- Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000
- Giedd, J.N./Blumenthal, J./Jeffries, N. O./Castellanos, F.X./Liu, H./Zijdenbos, A./Paus, T./Evans, A. C./Rapoport, J. L.: Brain Development during childhood and adolescence. A longitudinal MRI study. Nature Neuroscience 2:10, S. 861-863, 1999
- Giedd, J. N./Bradley, M. J.: Yes, your teen is crazy. – Harbor Press Inc., U.S., 2003
- Ginzberg, E.: Toward a Theory of Occupational Choice, Personal and Guidance. Journal, Vol. 30, April 1952
- Göppel, R.: Das Jugendalter. – Hans Huber 2005
- Goffman, E.: Interaktionsrituale. – Frankfurt: Suhrkamp, 1978 (Titel der Originalausgabe: Interaction Ritual, 1967)
- Goffman, E.: Stigma – Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. – Frankfurt: Suhrkamp 1992 (Original 1967)
- Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. – München: Piper 2003 (Original 1959)
- Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. – Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000

Grob, A./Jaschinski, U.: Erwachsen werden. – Weinheim: Beltz, 2003

Hall, S.: The question of cultural identity. In S. Hall (Hrsg.): *Modernity and its futures* (S. 273-316). – Cambridge: Polity Press, 1992

Hartup, W. H.: The company they keep: Friendship and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13, 1996

Hasselhorn, M./Gold, A.: *Pädagogische Psychologie*. – Bern: Hans Huber 2009

Hauptschultalente für die Metropolregion. Kooperatives Übergangsmanagement Schule-Beruf (KÜM). Eine Informationsschrift der Metropolregion Rhein-Neckar. – Leimen: WDW Druck, 2007

Haußer, K.: *Identitätsentwicklung*. – New York: Harper & Row, 1983

Haußer, K.: *Identitätspsychologie*. – Berlin: Springer, 1995

Havighurst, R. J.: *Developmental tasks and education*. – New York: McKay 1974 (Original 1952)

Helsper, W.: Identität in der Nicht-Identität. Immer anders, immer neu. In: Breyvogel, W. (Hrsg.), *Autonomie und Widerstand* (S. 85-97). – Essen: Rigodon, 1983

Hendry, L. B.: Back to basics? Family styles and adolescents' socialisation. Paper presented at the 4th Biennial conference of the European Association for Research on Adolescence. Stockholm, May 28 – June 1, 1994

Henecka, H.-P./Wöhler, K.: *Schulsoziologie. Eine Einführung in Funktionen, Strukturen und Prozesse schulischer Erziehung*. – Stuttgart: Kohlhammer, 1978

Höfer, R.: *Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl*. – Opladen: Leske & Budrich, 2000

Hofmann, E.: *Wege zur beruflichen Zufriedenheit. Die richtigen Entscheidungen treffen*. – Bern: Hans Huber 2006

Holland, J. L.: A Theory of Vocational Choice, *Journal of Counseling Psychology*, 6, 1, 1959

Hurrelmann, K.: *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. – Weinheim: Juventa 1997

Hurrelmann, K./Quenzel, G.: Lasst sie Männer sein. In: *Die Zeit*, Ausgabe vom 23.10.2008 (Nr. 44)

IFS-Umfrage 1995, Angaben entnommen Engelhardt 2000, S. 115-124

James, W.: *The principles of psychology*. – New York: Holt, 1890

Kampshoff, M.: *Jugend – Schule – Identität*. – Bielefeld: Kleine Verlag GmbH, 1996

Kant, I.: Anthropologien in pragmatischer Hinsicht, „Vorrede“, Akademie-Textausgabe, Berlin/Königsberg, 1798

Kant, I.: Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen. Königsberg: Harald Fischer Verlag 1991, Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage von 1764

Kasten, H.: Weiblich – männlich. Geschlechterrollen durchschauen. – München: Reinhardt, 2003

Kasten, H.: Entwicklungspsychologische Grundlagen: 4 - 6 Jahre. – Mannheim: Cornelsen, 2007

Keating, D. P.: Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.): At the threshold. The developing adolescent, (pp. 54-90). – Cambridge: Harvard University Press, 1990

Kegan, Robert: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. – München: Kindt, 1994 (Original 1982)

Kellner, D.: Popular culture and the construction of postmodern identities. In: S. Lash & J. Friedeman (Hrsg.): Modernity & identity (S. 141-177). – Oxford UK: Blackwell, 1992

Keupp, H.: Auf dem Weg zur Patchwork-Identität. Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis. Mitteilungen der dgvt, 4/88, 425-438, 1988

Keupp, H.: Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. – Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997

Keupp, H.: Jeder nach seiner Façon? Identitätskonstruktionen im Wandel. In: Ethik und Unterricht, 12, 2002, S. 9 – 13, 2002

Keupp, H. : Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Reinbek bei Hamburg: Rowolth, 2006

Keupp, H./Höfer, R.: Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997

Klaus, A.: Zukunftskonzepte Jugendlicher im Spiegel der Zeit. In: Knoblich, A. et al. (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Identität? S. 85-100 – Köln: Wissenschaft und Politik, Claus-Peter von Nottbeck, 1993

Klaus, A.: Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. (Arbeitsblätter zur Ausbildung und Weiterbildung von Pädagogen) – Heidelberg: Manuskriptdruck der Pädagogischen Hochschule, 2008

Klein, W./Krey, B.: Zum Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern - Transaktionsanalyse 4/98, S. 157-195

- Klemm, K.: Bildungszeit: Geschenkte Zeit – Geraubte Zeit. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8. – Weinheim: Juventa Verlag, 1994
- Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster: Waxmann, 2010
- Knoblich, A./Peter, A./Natter, E (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer gesamtdeutschen Identität? – Köln: Wissenschaft und Politik, Claus-Peter von Nottbeck, 1993
- Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982
- Konrad, K.: Mündliche und schriftliche Befragung. – Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2007
- Krampen, G./Reichle, B. Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. In R. Oerter, R./Montada, L: (Hrsg.) (S.333-365). – Weinheim: Beltz, 2008
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. – Weinheim: Beltz, 2006
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. – Stuttgart: Klett, 1993
- Kraus, W.: Das erzählte Selbst: Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. – Pfaffenweiler: Centaurus, 2000
- Kraus, W./Mitzscherlich, B.: Identitätsdiffusion als kulturelle Anpassungsleistung. Erste Ergebnisse zu Veränderungen der Identitätsentwicklung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 42, S.65-72, 1995
- Krüger, H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen und Farmington Hills: – Verlag Barbara Budrichs, 2006
- Krupitschka, M.: Das Selbstkonzept des Schülers. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Universität Regensburg, 1983
- Küster, H.: Erziehungsprobleme der Reifezeit. – Leipzig: Verlag von Quelle und Mener, 1925
- Largo, R. H./Cernin, M.: Jugendjahre: Kinder durch die Pubertät begleiten. – München: Piper, 2011
- Leonhardt, R.: Psychologische Methodenlehre/Statistik. – Stuttgart: Reinhardt, 2008
- Levin, P.: Becoming the way we are, An introduction to personal Development in recovery an in life - Deerfield Beach, Florida: Health Communication, 1988 (Original 1974)
- Lienert, G.A./Raatz, U.: Testaufbau und Testanalyse. – Weinheim: Beltz, 1998

Löhle, M.: Wie Kinder ticken. Vom Verstehen zum Erziehen. – Bern: Hans Huber, 2007

Marcia, J. E.: Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of adolescent psychology (S. 159-187). – New York: Wiley 1980

Marcia, J. E.: Identity diffusion differentiated. In: M. A. Luszcz & T. Nettelbeck (Eds.), Psychological development across the life span (S. 289-295). – North-Holland: Elsevier, 1989

Marcia, J. E.: The ego-identity status approach to ego-identity. In: J. E. Marcia/A. S. Waterman/D. R. Matteson/S. L. Archer/J. L. Orlofsky (Eds.): Ego identity. A handbook for psychosocial research (S.3-21). New York: Springer, 1993

Marcia, J. E.: The status of the statuses: Research review. In: Marcia, J. E. / Waterman A. S./Matteson, D. R./ Archer, S. L./Orlofsky, J. L. (Eds.): Ego identity. A handbook for psychosocial research (S.22-41). – New York: Springer, 1999

Mead, G. H./Morris, CH. W. (Hrsg.): Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist. – University of Chicago Pr. 1967 (Original 1934) Von Morris nach Meads Tod veröffentlicht

Mellor, K. und E.: Eltern-Knowhow Band 1, Damit Erziehung gelingt – München: Beust, 2002

Mey, G. . Identität via Erikson: Die Er-Findung des psychosozialen Subjekts. In ders., Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen (S.24-36). – Berlin: Köster, 1999

Mietzel, G.: Wege in die Entwicklungspsychologie. – Weinheim: Beltz/PVU, 2002

Miller, P.: Erikson. In: Theories of Developmental Psychology (S.153-171). – Heidelberg: Spektrum, 1993

Moser, U.: Psychologie der Arbeitswahl und der Arbeitsstörungen. – Bern: Hans Huber, 1953

Mummendey, H. D. Psychologie des Selbst – Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzept-Forschung. – Göttingen: Hogrefe, 2006

Mummendey, H. D./Grau, I.: Die Fragebogen-Methode. – Göttingen: Hogrefe, 2008

Nurmi, J.-E.: How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. Development Review, 1-59, 1991

Oerter, R./Dreher, E.: Jugend. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S.271-332). – Weinheim: Beltz/PVU, 2008

Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. – Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union, 2008

- Petermann, F./Eid, M.: Handbuch der Psychologischen Diagnostik. – Göttingen: Hogrefe, 2006
- Raab-Steiner, E./Bensch, M.: Der Fragebogen. – Stuttgart: UTB, 2008
- Raithel, J.: Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2008
- Rammstedt, B.: Fragebogen. In: Franz Petermann und Michael Eid (Hrsg.): Handbuch der psychologischen Diagnostik (S. 109-118). – Göttingen: Hogrefe, 2006
- Ries, H.: Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. – Bern: Hans Huber, 1970
- Roe, A.: Psychology of occupations. – New York: John Wiley & Sons, 1956
- Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 8. – Weinheim: Juventa Verlag, 1994
- Rosenberg: Conceiving the Self. – New York: Basic Books, 1979
- Rothgang, G.-W.: Entwicklungspsychologie. – Bern: Hans Huber, 2009
- Scharmann, T.: Jugend in Arbeit und Beruf. – München: Juventa, 1965
- Schütz, A.: Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. – Weinheim: Beltz, 2000
- Schwarte, J.: Der werdende Mensch. – Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH, 2002
- Seifert, K.-H.: Handbuch der Berufspsychologie. – Göttingen: Hogrefe, 1977
- Seiffge-Krenke, I.: Gesundheitspsychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe, 1994
- Siegler, R./DeLoache, J./Eisenberg, N.: Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. – Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2011
- Shell Deutschland Holding GmbH (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. (Konzeption & Koordination: Hurrelmann, K., Albert, M., TNS Infratest Sozialforschung). – Frankfurt am Main: Fischer, 2010
- Stahr, I./Barb-Priebe, I./Schulz, E.: Essstörungen und die Suche nach Identität. Ursachen, Entwicklungen und Behandlungsmöglichkeiten. – Weinheim und München, Juventa Verlag, 2009
- Steinberg, L.: Adolescence. – New York: McGraw-Hill, 2005
- Stern, W.: Person und Sache. System des kritischen Personalismus, zweiter Band: Die menschliche Persönlichkeit. – Leipzig: Verlag von Johan Ambrosius Barth, 1923

Stern, W.: Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens. In: Küster, H.: Erziehungsprobleme der Reifezeit, S. 28-43. – Leipzig: Verlag von Quelle und Mener, 1925

Straub, J.: Identität als psychologisches Deutungskonzept. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst (S. 279-316), – Weinheim: PVU, 2000

Super, D. E./Crites, J. O./Hummel, R. C./Moser, H. P./Overstreet, P. L./Warnath, C. F.: Vocational Development – a frame work for research. – Oxford, England: Bureau of Publications, Teachers Co., 1957

Super, D. E.: A lifespan approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Hrsg.): Career choice and development: Applying contemporary theories to practise, 197-261. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990

Szondi, L.: Ich-Analyse. Bern: Hans Huber, 1956

Tiedeman, D. V./O'Hara, R. P.: Career Development: Choice and adjustment. – New York, 1963

Trautner, H. M.: Erik H. Erikson. In: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 2: Theorien und Befunde (S.78-86). – Bern: Hans Huber, 1991

Wagner, P.: Soziologie der Moderne. – Frankfurt/Main: Campus Verlag, 1995

Waplinger, S.: Selbstkonzepte im Jugendalter: Eine empirische Analyse zum Phänomen. Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades einer Diplom-Pädagogin, eingereicht bei der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 1998

Welsch, W.: Ästhetisches Denken. – Stuttgart: Reclam, 1990

Wilkening, F./Freund, A. M./Martin, M.: Entwicklungspsychologie kompakt. – Weinheim: Beltz, 2009

Youniss, J.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. – Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1994

Zimbardo, P. G./Gerrig, R. J.: Psychologie. – München: Pearson Studium, 2008

Zimmerli, W. Ch./Wolf, S. (Hrsg.): Spurwechsel – Wirtschaft weiterdenken. – Hamburg: Murmann Verlag, 2006

Weblink

www.destatis.de

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE HEIDELBERG

Fragebogen zum Thema Identität

Angaben zur Person:

Alter: _____ Jahre

Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Klasse: _____

angestrebter Schulabschluss: _____

Berufswunsch: _____

Mit diesen Personen lebe ich zusammen (Kreuze bitte entsprechend an):

Mutter	Vater	Geschwister (Anzahl:___)	Stiefeltern
Oma	Opa	Pflegeeltern	Sonstige, nämlich:_____

Beantworte die folgenden Fragen zum Beruf so genau wie möglich!

Erlerner Beruf des Vaters: _____

Ausgeübte Tätigkeit des Vaters:_____

Erlerner Beruf der Mutter: _____

Ausgeübte Tätigkeit der Mutter:_____

1. Schule

	nie	selten	häufig	immer
Ich gehe gerne in die Schule . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde Schule anstrengend . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bekomme Nachhilfe . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Ärger mit Lehrern . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Ärger mit anderen Schülern . . .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welchen Schulabschluss möchtest du gerne erreichen?

- ☐ Hauptschulabschluss
☐ Realschulabschluss / Werkrealschulabschluss / Sekundarabschluss I
☐ Fachhochschulreife / Abitur

Glaubst du, dass das schwierig wird?

ja ☐

nein ☐

Was kann dich beim Erreichen deines Schulabschlusses unterstützen?

2. Beruf

2.1	Inwiefern haben dich folgende Personen oder Dinge in deiner Berufswahl unterstützt?	gar nicht	teilweise	schon öfter	stark
	Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Geschwister	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Lehrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Berufsberater/Jobfux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Medien, z. B. Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Praktikum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	anderes, nämlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.2 Sind deine Eltern mit deinem Berufswunsch einverstanden?

- ☐ Ja, sie sind voll einverstanden.
☐ Sie haben Bedenken, überlassen es aber mir.
☐ Meine Eltern interessieren sich nicht für meine Berufswahl.
☐ Sie versuchen mir meinen Berufswunsch auszureden.

2.3	Welche Erwartungen hast du an deinen zukünftigen Beruf?	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
	gutes Einkommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Aufstiegsmöglichkeiten/Karriere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	ein gutes Arbeitsklima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	der Umgang mit Menschen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Möglichkeit zur Mitbestimmung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Spaß	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	anderen Menschen nützlich zu sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	genügend Freizeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
sicherer Arbeitsplatz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vereinbarkeit von Kind und Beruf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
einfache Aufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abwechslung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeit im Team	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, nämlich: _____ _____				

- 2.4 Weiter in die Zukunft gedacht: Glaubst du, dass du nach deiner Ausbildung eine Stelle in deinem Beruf bekommen wirst? ja ☐ nein ☐
Welche Möglichkeiten siehst du, um es zu schaffen?

3. Familie

- 3.1 Möchtest du später heiraten?

- ☐ auf jeden Fall
☐ eher ja
☐ eher nein
☐ auf keinen Fall
☐ Die Frage betrifft mich noch nicht.

- 3.2 Falls du einmal heiratest: Wie alt möchtest du dann sein?

- ☐ 20 bis 25
☐ 25 bis 30
☐ 30 bis 35
☐ älter als 35

- 3.3 Um Familie und Beruf vereinbaren zu können, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Welche davon kannst du dir für dich später vorstellen?
(Du kannst mehrere Dinge ankreuzen!)

- ☐ Ab der Geburt des Kindes bleibt die Mutter zu Hause.
☐ Ab der Geburt des Kindes bleibt der Vater zu Hause.
☐ Ab der Geburt des Kindes bleibt der Elternteil zu Hause, der weniger verdient.
☐ Ab der Geburt des Kindes arbeitet einer Teilzeit, das Kind wird betreut.
☐ Beide Eltern arbeiten normal weiter, das Kind wird betreut.
☐ Ab der Geburt des Kindes arbeiten beide Eltern Teilzeit.
☐ Ich möchte auf keinen Fall Kinder.

4. Freizeit

4.1	Wie häufig machst du folgende Dinge in deiner Freizeit?	nie	selten	häufig	immer
	Fernsehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Musik hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Videos/DVDs anschauen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	im Internet surfen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Bücher lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	nie	selten	häufig	immer
Zeitschriften lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
in die Disco/auf Partys gehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PC-Spiele/Nintendo/Playstation spielen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jugendzentrum/Jugendfreizeittreff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freizeitsport wie Rad fahren, Kicken, Skaten...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vereinssport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mit Leuten treffen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas mit der Familie unternehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
shoppen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etwas Künstlerisches machen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ein Musikinstrument spielen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mich in einem Projekt oder Verein engagieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges, nämlich: _____				

4.2 Man kann sich in der Freizeit für etwas einsetzen. In welchen der folgenden Bereiche setzt du dich aktiv für etwas ein?			
für die Interessen von Jugendlichen	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
für Umweltschutz	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
für Tierschutz	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
für Behinderte	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
für besseres Zusammenleben mit Ausländern	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
für Sicherheit an meinem Wohnort	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
für arme Menschen	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
für ältere Menschen	ja <input type="radio"/>	nein <input type="radio"/>	
Sonstiges, nämlich: _____			

5. Zufriedenheit mit der eigenen Person

	nie	selten	häufig	immer
Ich finde mich ganz in Ordnung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe das Gefühl, gebraucht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mag mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt Tage, da kann ich mich gar nicht leiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wäre gerne jemand anders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit meinen Leistungen zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Stärken und Schwächen

6.1	Selbsteinschätzung zum eigenen Lernen und Arbeiten	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
	Ich arbeite dann gerne, wenn ich keine Unterstützung von anderen brauche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Wenn ich viel lernen muss, bringen mich zusätzliche Schwierigkeiten aus dem Gleichgewicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Es macht mir Spaß, leistungsmäßig an meine Grenzen zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mag es nicht, wenn andere mich versuchen zu beeinflussen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei einer Gruppenarbeit können sich andere nur schwer gegen mich durchsetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bevor ich mich Freizeitaktivitäten zuwende, will ich mit Hausaufgaben und Lernen fertig sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es macht mir Probleme, meine Zeit gut einzuteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich arbeite nicht gern mit Schülern zusammen, die ich nicht gut kenne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am besten arbeite und lerne ich allein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin sehr ehrgeizig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn eine Klassenarbeit mal nicht so gut war, komme ich schnell darüber hinweg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich arbeite gerne sorgfältig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir macht es Spaß, mich mit neuen Dingen zu beschäftigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es macht mir wenig aus, unter Druck zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es stört mich nicht, wenn andere erfolgreicher sind als ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Gruppenarbeiten kann ich andere motivieren und „mitreißen“.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet mir Schwierigkeiten, meine Ideen durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn mir Fehler nachgewiesen werden, bin ich nur kurz betrübt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin sehr aufgeregt, wenn ich vor einer größeren Gruppe reden muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich könnte mir gut vorstellen, später einmal berufliche Reisen zu unternehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich arbeite nicht gern mit Leuten in der Gruppe, die alles perfekt machen wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal fühle ich mich von Anforderungen, die an mich gestellt werden, überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal wünsche ich mir, meine Klassenkameraden würden mich stärker unterstützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich will in einer Gruppe nicht unbedingt der „Bestimmer“ sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich sehr viel zu tun habe, wirke ich auf andere gereizt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde wütend, wenn mir andere nicht klar sagen, was sie wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fällt mir schwer, andere zu kritisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.2 Welche deiner Eigenschaften findest du an dir besonders gut?

1. _____

2. _____

3. _____

6.3 Jeder Mensch hat auch Schwächen. Welche hast du?

1. _____

2. _____

7. Zukunft

		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
7.1	Ich sehe der Zukunft hoffnungsvoll entgegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2	Ich glaube, dass mir gelingen wird, was ich mir vornehme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7.3 Ganz unerfreulich wäre, wenn mir Folgendes passiert:

1. _____

2. _____

3. _____

7.4 Wenn ich mir drei erfreuliche Ereignisse für meine Zukunft wünschen dürfte, dann wären das:

1. _____

2. _____

3. _____

Stärken nach Berufsgruppen

Irritierbarkeit

Äußere Faktoren wie Zeitvorgaben, unbekannte Team-Mitglieder sowie Mitstreiter mit Perfekt-Antreiber schaffen zusätzliche Schwierigkeiten und bringen aus dem Konzept.

Defensivität

In einem Team wird eher Zurückhaltung geübt. Die Durchsetzungsfähigkeit ist eher schwach ausgeprägt.

Autonomie

Autarkes Arbeiten wird präferiert, Vorliebe für Zurückgezogenheit und Autonomie.

Sozialprobleme

Hier herrscht ein großes Bedürfnis nach Klarheit und Überschaubarkeit, es ist wichtig, die Erwartungen des Gegenübers zu kennen. Es gibt Raum für eigenen Fehler.

Ehrgeiz

Der Leistungsanspruch ist hoch.

Unter Druck ist gutes Arbeiten möglich und Druck wird auch als Mittel gegen andere eingesetzt.

Stabilität

Einerseits hat das eigene Wohlbefinden einen hohen Stellenwert, gleichzeitig wird die persönliche Befindlichkeit nicht durch fehlenden Erfolg beeinträchtigt.

Arbeitsspaß

Lineares Arbeiten wird bevorzugt – es gibt eine Konzentration auf sowie eine Freude am Tun.

Büro/Verwaltung

Irritierbarkeit:	<p>unterdurchschnittlich</p> <p>Äußere Faktoren sollten ein verlässliches Arbeiten nicht gefährden.</p>
Defensivität:	<p>durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich</p> <p>Eine nicht sehr ausgeprägte Durchsetzungsfähigkeit kann in dieser Berufsgruppe eine gute Anpassungsleistung sein, die guten Team-Ergebnissen zuträglich ist.</p>
Autonomie:	<p>leicht unterdurchschnittlich</p> <p>Einzelkämpfer laufen Gefahr, das Gesamtwohl aus den Augen zu verlieren, was Entscheidungen im Alleingang eher problematisch gestaltet.</p>
Sozialprobleme:	<p>durchschnittlich</p> <p>Eine Bewusstheit für das eigene Bedürfnis nach Klarheit und Überschaubarkeit ist gut. Gleichzeitig ist es in dieser Berufsgruppe hilfreich, mit einem gewissen Maß an Unklarheit zurecht kommen zu können.</p>
Ehrgeiz:	<p>durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich</p> <p>Die fremdbestimmten äußeren Faktoren in dieser Berufsgruppe erfordern die Fähigkeit, auch unter Druck arbeiten zu können. Jedoch ist es nicht zuträglich, selbst bewusst Druck gegen andere Personen einzusetzen.</p> <p>Der eigene Leistungsanspruch kann durchschnittlich oder auch hoch sein, die Karriereorientierung steht in dieser Berufsgruppe jedoch nicht an erster Stelle.</p>
Stabilität:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Zuverlässigkeit hat hier einen hohen Stellenwert, sowohl eine verlässliche Erledigung der anfallenden Arbeiten auf gewohntem Niveau als auch auf persönlicher Ebene – der Erfolg von Kollegen sollte keinen nennenswerten Neid hervorrufen. – „Sagen, was man tut und tun, was man sagt“.</p>
Arbeitsspaß:	<p>durchschnittlich</p> <p>Sorgfältiges Arbeiten ist zuträglich, aber manchmal ist es auch erforderlich, Kompromisse zu schließen.</p> <p>Sich auf neue Dinge einzulassen ist möglich, jedoch wäre es ungünstig, unter wiederkehrenden Routineaufgaben zu leiden.</p>

Dienstleistung

Irritierbarkeit:	unterdurchschnittlich Unwägbarkeiten kennzeichnen den Alltag von Dienstleistungsberufen.
Defensivität:	eher überdurchschnittlich Angehörige von Dienstleistungsberufen sollten eher Teamplayer als Einzelkämpfer sein. Es ist von Vorteil, wenn es gelingt, mit eigenen Ambitionen Zurückhaltung zu üben.
Autonomie:	unterdurchschnittlich Dienstleistungen leben von der Arbeit „für“ jemanden oder etwas, was in der Praxis nicht in Abgeschiedenheit vonstaten gehen kann.
Sozialprobleme:	durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich Klarheit und Überschaubarkeit müssen aufgrund der täglichen Unwägbarkeiten immer wieder neu erarbeitet werden. Werden Fehler gemacht, ist es von Vorteil, sich nicht in ihnen zu „verbeißen“, sondern weiterzumachen.
Ehrgeiz:	durchschnittlich Auf der einen Seite gibt es zahlreiche Berufe im Dienstleistungssektor, die wenig prestigeträchtig sind. Gleichzeitig erfordern aber einige dieser Berufe auch ein Arbeiten unter Druck, wodurch insgesamt durchschnittliche Werte erwartet werden können.
Stabilität:	überdurchschnittlich Das hohe Maß an Flexibilität im Tun erfordert gleichzeitig ein inneres „In-sich-Ruhen“, um handlungsfähig zu bleiben.
Arbeitsspaß:	überdurchschnittlich Die Freude, sich immer wieder auf Neues einzulassen, ist bei Dienstleistungsberufen ausgesprochen zuträglich. Auch, die Dinge gerne gut zu erledigen (eben zur Kunden- oder Klientenzufriedenheit) lässt hier überdurchschnittliche Werte erwarten.

Elektronik/Informationstechnologie/Vermessung

Irritierbarkeit:	<p>unterdurchschnittlich</p> <p>Angehörige von Berufen dieser Gruppe befinden sich in einem kontinuierlichen Passungsprozess Planung-Realität – etwas wird in der Theorie geplant und muss dann an die vorgefundenen Bedingungen angepasst werden.</p>
Defensivität:	<p>durchschnittlich</p> <p>Je nach Einzel-Beruf wird in dieser Gruppe mehr oder weniger weisungsgebunden gearbeitet, so dass sich innerhalb der Gruppe ein Durchschnittswert abbilden könnte.</p>
Autonomie:	<p>leicht überdurchschnittlich</p> <p>Eigene Ideen und eine gewisse Hartnäckigkeit bei ihrer Durchsetzung sind hier sicher von Vorteil.</p>
Sozialprobleme:	<p>durchschnittlich</p> <p>Genaues und sorgfältiges Arbeiten ist in allen Berufen dieser Gruppe wichtig, was für ein Bedürfnis nach Klarheit spricht. Gleichzeitig sind Fehler immer möglich, so dass eine Nachbesserung kein unüberwindliches Hindernis darstellen sollte.</p>
Ehrgeiz:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Ein hoher Anspruch an die eigene Arbeit hängt eng mit dem Bedürfnis, sorgfältig zu arbeiten zusammen. Ein Teil der Berufe dieser Gruppe ist mit einem gewissen Prestige verbunden; die eher grundständigen Berufe dieser Gruppe dienen erfahrungsgemäß häufig als Basis für berufliche Weiterbildungen.</p>
Stabilität:	<p>durchschnittlich</p> <p>Zwar ist es durchaus sinnvoll, sich nach gescheiterten Projekten neuen zuwenden zu können. Blicke fehlender Erfolg jedoch völlig ohne Auswirkung auf die Personen dieser Gruppe, würde dies zugleich dem Ehrgeiz widersprechen.</p>
Arbeitsspaß:	<p>durchschnittlich bis leicht unterdurchschnittlich</p> <p>Personen dieser Berufsgruppe legen andere Schwerpunkte. Dies bedeutet nicht, dass ihnen ihre Arbeit keine Freude bedeutet; diesem Aspekt kommt lediglich keine Priorität zu.</p>

Ernährung

Irritierbarkeit:	unterdurchschnittlich In den klassischen Ernährungs-Berufen wie Koch oder Bäcker geht es üblicherweise „hoch her“, wodurch die Handlungsfähigkeit der entsprechenden Personen nicht eingeschränkt sein sollte.
Defensivität:	eher überdurchschnittlich Angehörige dieser Berufsgruppe sollten eher keine Selbstdarsteller sein, sondern ein gutes Arbeitsergebnis über die persönlichen Interessen stellen. Daraus folgt der Vorteil eines gewissen Maßes an Zurückhaltung.
Autonomie:	eher unterdurchschnittlich Ein Arbeiten in Zurückgezogenheit ist in dieser Berufsgruppe eher möglich als bei Berufen rund um die Dienstleistung, da es weniger bis keinen „Kundenkontakt“ gibt. Dennoch wird auch hier im Team gearbeitet und es ist hilfreich, nicht darunter zu leiden, Entscheidungen nicht im Alleingang treffen zu können.
Sozialprobleme:	durchschnittlich Angehöriger dieser Berufsgruppe müssen sich nicht jeden Tag selbst neu erfinden – ihre Tätigkeiten unterliegen einer gewissen Vorhersehbarkeit. Dies kommt einem Bedürfnis nach Überschaubarkeit entgegen.
Ehrgeiz:	leicht überdurchschnittlich Wenngleich Berufe dieser Gruppe nicht per se prestigeträchtig sind, so handelt es sich doch um in gewisser Weise exponierte Positionen – DER Koch eines Restaurants, DER Bäcker, dem vielleicht sogar die Bäckerei gehört. Unter Druck arbeiten zu können ist quasi Teil der Arbeitsplatzbeschreibung
Stabilität:	durchschnittlich Fehlende Anerkennung könnte die Befindlichkeit einer Person dieser Berufsgruppe durchaus beeinträchtigen, da diese Berufe von positiver Kundenrückmeldung leben - Restaurantbesucher empfehlen weiter, was ihnen in positiver Erinnerung ist, Kunden kehren dann in eine Bäckerei zurück, wenn die gekauften Produkte zu ihrer Zufriedenheit waren. Gleichzeitig ist es wichtig, mit solchen Rückmeldungen umgehen zu können und die eigene Arbeit zu verbessern.
Arbeitsspaß:	durchschnittlich Dinge gerne zu tun kann dabei helfen, sie gut zu erledigen. Ein allzu hoher Stellenwert des Spaßfaktors könnte umgekehrt aber dem Ehrgeiz im Weg stehen (wenn Spaß wichtiger wird als Erfolg).

Gesundheit/Soziales

Irritierbarkeit:	<p>unterdurchschnittlich</p> <p>Wünschenswert wäre eine geringe Irritierbarkeit. Bei der Arbeit mit Menschen gehören unvorhersehbare Probleme zum Alltag, der Kontakt zu „neuen“ Personen sollte nicht belasten.</p>
Defensivität:	<p>durchschnittlich / unterdurchschnittlich</p> <p>Das kann unterschiedlich sein: Manche Berufe im sozialen Bereich erfordern ein höheres Maß an Anpassung an ein Team, in anderen Berufen ist Durchsetzungsvermögen von Vorteil. Grundsätzlich ist es wohl in allen Berufen dieser Gruppe immer wieder nötig, Entscheidungen zu treffen, weswegen eine überdurchschnittliche Defensivität nicht zuträglich wäre.</p>
Autonomie:	<p>eher unterdurchschnittlich</p> <p>Arbeit mit Menschen bedeutet Arbeit im sozialen Kontext, was als Gegenteil von Zurückgezogenheit gelten kann.</p>
Sozialprobleme:	<p>unterdurchschnittlich</p> <p>Die Erwartungen des Gegenübers zu kennen ist hilfreich, wird in der Praxis aber nicht immer der Fall sein. Unklare Situationen sollten nicht belasten, sondern herausfordern.</p>
Ehrgeiz:	<p>durchschnittlich / alles möglich</p> <p>Unter Druck gut arbeiten zu können, ist in dieser Berufsgruppe hilfreich, da es in der Arbeit mit Menschen immer wieder „hoch her geht“, sei es im Krankenhaus, im Kindergarten oder in der Hochschule. Es beruflich „zu etwas bringen“ zu wollen, hängt letztendlich auch vom gewählten Einzelberuf ab; so kann man von einer zukünftigen Ärztin einen höheren Ehrgeiz erwarten als von einer angehenden Altenpflegehelferin.</p>
Stabilität:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Bei der Arbeit mit Menschen sind Rückschläge und Misserfolge unvermeidlich. Jemanden, dem das allzu sehr zusetzt, kann dies auf Dauer unglücklich machen. „Jeden Tag neu anfangen können“ ist hier die günstigere Strategie.</p>
Arbeitsspaß:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Ob aus altruistischen Gründen oder reiner Freude am Tun: Arbeitsspaß ist eine wichtige Komponente bei der Berufswahl dieser Gruppe.</p>

Handwerk

Irritierbarkeit:	durchschnittlich Äußere Faktoren sind in Handwerksberufen nicht unverzichtbar – man denke nur an Auftragsgeber und Abgabetermine. Das Ganze ist in der Regel jedoch gut planbar, so dass diesem Punkt keine Priorität zukommt.
Defensivität:	egal Je nach Ausprägung dieser Eigenschaft gibt es vielleicht Affinitäten zum einen oder anderem Beruf bzw. einer entsprechenden Position.
Autonomie:	überdurchschnittlich Etwas in Zurückgezogenheit erstellen oder bearbeiten, eben eher autark zu arbeiten, kommt diesen Berufen entgegen.
Sozialprobleme:	egal Da der Hauptgegenstand der Arbeit keine Menschen sind, ist dieses Bedürfnis nach Beziehungsklarheit eher nachrangig.
Ehrgeiz:	durchschnittlich bis überdurchschnittlich Dies hängt vom tatsächlich gewählten Beruf ab. Zwar gibt es die Position des „niederrangigen“ Handwerkers, jedoch mag sich vielleicht gerade hier eine Grenze zu mechanischen Berufen abzeichnen, da es doch der handwerkliche Bereich ist, in dem der Wunsch nach beruflicher Selbstständigkeit eine ernst zu nehmende Rolle spielt.
Stabilität:	durchschnittlich Ob die eigene Befindlichkeit durch möglicherweise ausbleibenden beruflichen Erfolg beeinträchtigt wird, hängt auch wieder vom konkret gewählten Beruf sowie der Position ab. Nimmt man beispielsweise einen selbstständigen Schreiner, kann man unterstellen, dass es dieser Person sehr wohl darum geht „sein eigenes Ding“ machen zu können; gleichzeitig entsteht durch die Konkurrenzsituation der freien Marktwirtschaft durchaus wiederum ein gewisser Erfolgsdruck, der sicher nicht ganz ohne Auswirkung auf die Befindlichkeit bleibt.
Arbeitsspaß:	mindestens durchschnittlich Handwerker arbeiten in der Regel produktorientiert, so dass eine Freude am eigenen Arbeitsergebnis von Vorteil ist. Damit steht auch der Wunsch in Zusammenhang, Dinge fertig zu stellen.

Mechanik

Irritierbarkeit:	<p>durchschnittlich/weniger wichtig</p> <p>Wie in den meisten Berufen, arbeiten auch Mechaniker nicht im „luftleeren Raum“, jedoch ist davon auszugehen, dass sich äußere Faktoren in dieser Gruppe in geringerem Maß auswirken als in klassischen Teamarbeitsberufen.</p>
Defensivität:	<p>eher unterdurchschnittlich</p> <p>Ein gewisses Maß an Zurückhaltung mag in dieser Berufsgruppe zuträglich sein. Selbstdarsteller, die mit ihren Ideen brillieren wollen, könnten in weiten Teilen dieses Berufsfelds mit Enttäuschungen zu kämpfen haben.</p>
Autonomie:	<p>eher unterdurchschnittlich</p> <p>Auf den ersten Blick erscheinen Berufe im Bereich der Mechanik vielleicht nicht als die klassischen Team-Arbeits-Berufe, bei genauerem Hinsehen fällt jedoch auf, dass mit den meisten dieser Berufe ein hohes Maß an Verantwortung für einen Gesamt-Arbeitsprozess einhergeht, sodass eben doch nicht jeder „machen kann, was er will“, sondern sich in eine Gesamtentwicklung einordnen muss.</p>
Sozialprobleme:	<p>unterdurchschnittlich</p> <p>In vielen dieser Berufe haben Fehler unmittelbare, teilweise fatale Folgen, beispielsweise im Bereich der Maschinenführung. Die eigene Fehlertoleranz sollte sinnvollerweise eher gering sein.</p>
Ehrgeiz:	<p>eher überdurchschnittlich</p> <p>Im Rahmen des persönlichen Potentials haben Berufe aus dem Bereich der Mechanik tatsächlich ein höheres Sozialprestige als beispielsweise Berufe aus Handwerk oder Dienstleistung. Ein hoher Anspruch an exaktes Arbeiten kann erwartet werden.</p>
Stabilität:	<p>eher überdurchschnittlich</p> <p>Der Anspruch an die Qualität der eigenen Arbeit bemisst sich nicht im Vergleich mit anderen – es geht um die gute Arbeit an sich, nicht um eine „bessere Arbeit als“.</p>
Arbeitsspaß:	<p>überdurchschnittlich, aber nicht prioritär</p> <p>Ruhiges, klares Vorgehen bei der Arbeit sowie Freude an sorgfältigem Arbeiten ist von Vorteil.</p>

Natur/Umwelt/Naturwissenschaft

Irritierbarkeit:	<p>eher unwichtig</p> <p>Es ist davon auszugehen, dass Menschen mit einem Perfekt-Antreiber eher zu anderen Berufen tendieren, da Dinge in diesem Berufsfeld naturgegeben eher unberechenbar sind.</p>
Defensivität:	<p>eher unwichtig</p> <p>Weder ist ein starkes Durchsetzungsvermögen vonnöten, noch ein übermäßiges Sich-Anpassen.</p>
Autonomie:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Für sich sein, Dinge im Alleingang entscheiden können, weder Beeinflussung noch die Notwendigkeit der Unterstützung – all das prägt Berufe dieses Feldes.</p>
Sozialprobleme:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Gerade weil das Bedürfnis nach Überschaubarkeit so groß ist, kann ein Beruf in diesem Bereich eine gute Wahl sein, weil weniger Absprachen und Arrangements getroffen werden müssen als in manch anderen Berufen.</p>
Ehrgeiz:	<p>unterdurchschnittlich</p> <p>Der Preis für die Autonomie ist möglicherweise ein geringeres Sozialprestige. Menschen, die Dinge gerne in Zurückgezogenheit erledigen, haben meist wenig Drang, sich mit ihren Leistungen hervorzutun.</p>
Stabilität:	<p>unwichtig</p> <p>Da beruflicher Erfolg nicht an erster Stelle der Wichtigkeit steht, dürfte auch sein Ausbleiben keine derart unmittelbare Auswirkung haben.</p>
Arbeitsspaß:	<p>eher überdurchschnittlich</p> <p>In Berufen, die von weniger ehrgeizigen Menschen bevorzugt werden, spielt die Freude am Tun häufig eine wichtigere Rolle.</p>

Zeichnen/Gestalten/Kreativität

Irritierbarkeit:	<p>alles denkbar</p> <p>Auch Berufe im Bereich der Kreativität benötigen den Kontakt „nach außen“, erfordern Absprachen mit Kunden und ähnliches; die Praxis zeigt jedoch, dass einige Menschen im künstlerischen Umfeld genau unter diesen äußeren Unwägbarkeiten leiden und sich gerne auf die kreative Seite ihres Berufsbeschränken würden.</p>
Defensivität:	<p>unterdurchschnittlich</p> <p>Künstler sind keine „Team-Player“, sondern finden sich oftmals allein an exponierter Position.</p>
Autonomie:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Dieses Arbeiten an exponierter Position drückt sich auch im Wunsch nach autarkem Arbeiten aus: Wenig absprechen müssen, „das eigene Ding“ machen.</p>
Sozialprobleme:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Wenn denn schon mit anderen zusammengearbeitet werden muss, dann aber bitte mit einem hohen Maß an Klarheit. Kreativität erlaubt (und erfordert) auch Fehler.</p>
Ehrgeiz:	<p>überdurchschnittlich</p> <p>Im kreativen und gestalterischen Bereich ist oftmals Raum für ein gewisses Maß an Selbstdarstellung</p>
Stabilität:	<p>alles denkbar</p> <p>Dem eigenen Wohlbefinden wird sicherlich ein hoher Stellenwert zugemessen; fehlender beruflicher Erfolg mag dem einen jedoch vielleicht mehr zu schaffen machen als dem anderen.</p>
Arbeitsspaß:	<p>durchschnittlich</p> <p>Einerseits ist davon auszugehen, dass Berufe im kreativen Bereich eher Wunsch- als Vernunft-Berufe sind. Gleichzeitig kann im gestalterischen Bereich nicht unbedingt von einer Freude am linearen Arbeiten ausgegangen werden.</p>